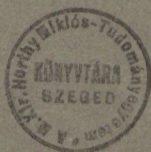


TB 19533

Közlemények a
Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből
44. sz.

GARAMSZECHI LUBRICH ÁGOST NEVELÉSTUDOMÁNYI RENDSZERE

IRTA:
vitéz SZÖRÉNYI JÓZSEF
tanítóképzőintézeti tanár



1 9 4 0.

ABLAKA GYORGY KÖNYVNYOMDÁJA SZEGED, KALVÁRIA U.

7B 19532

Közlemények a
Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből
44. sz.

GARAMSZECHI LUBRICH ÁGOST NEVELÉSTUDOMÁNYI RENDSZERE

IRTA:
vitéz SZÖRÉNYI JÓZSEF
tanítóképzőintézeti tanár

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000454578

1 9 4 0.

ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJA SZEGED, KÁLVARIA U.

TJY12



TB 19533

Bevezetés

A múlt század pozitivizmusa nem mindenben kedvezett annak a határozott erkölcsi szemléletnek és neveléstudományi célkitűzésnek, melyet Lubrich a kereszténység gondolköréből merített. Ő azonban szívósan ragaszkodott ahhoz, amit igazságnak fogadott el. Munkái nemcsak tudományos kutatásainak eredményét foglalják magukban, hanem intuitív meglátásait és következtetéseit is. Művei úgyszólván összenőttek személyiségével és nemes szubjektivizmusával. Ez a körülmény teszi érthetővé, hogy a munkáit ért kritikát nem tudta kellő higgadsággal fogadni. Felfogásunk szerint ez a magyarázata annak, hogy neve, munkássága aránylag háttérbeszorult.

Lubrich a pedagógiai eszmék szolgálatát tekintette élet-céljának. Ennek a feladatnak a megvalósításáért folytatott küzdelmében alapvető és lényegpótló munkát végzett. Éppen ezért a *neveléstudományi irodalom magyar úttörői közé sorolhatjuk*.

Neveléstudományának megjelenésekor (1868.) Szilasi János *A nevelés tudománya* (1827.) c. művén kívül újabb pedagógiai munka nem volt irodalmunkban. (1:22.)* Szilasy munkája is inkább csak teológusok számára készült. Lubrich idejében elsősorban a tanító- és tanárképzés érdeke tette szükségessé a kor igényeit kielégítő neveléstan megjelenését.

Neveléstörténelmét is alapvető munkának kell tekintelnünk. Nálunk 1870-ig neveléstörténeti munka nem jelent meg. Szabó Mihály írta az első neveléstörténetet. (*A neveléstan rövid története*, 1870.) Ezt követte Dölle Ödön *A nevelészet története* c. munkája. (8:6.) Kis Áron 1872-ben megjelent kézikönyve (8.) már komoly kísérletet jelent ezen a téren. Különösen hazánk neveléstörténetére vonatkozóan tartalmaz igen becses adatokat. Mindezek a munkák azonban — Lubrich művéhez viszonyítva — nem felelnek meg az egyetemes neveléstörténet magasabb követelményeinek.

A szociális kérdések felszínretörése alkalmával Lubrich arra törekedett, hogy tájékoztató, hasznos könyvet adjon az

* *Jegyzet.* A zárójelben lévő számok közül az első mindig az „Irodalom”-ban felsorolt mű sorszáma, a második az idézett rész oldalszámát jelenti.

olvasók kezébe és ilyen módon nevelőleg hasson kortársaira. Ezért írta meg *Társadalomtudományát*.

Az előttünk értekezők közül Lubrich életrajzát, a forrásaira vonatkozó névjegyzéket és munkáinak teljes irodalmát *Pacséri* Károly tette közzé. (23.) *Acsay* Antal értekezése (1). Lubrich életszemléletével, konzervativizmusával és egyetemi tanári működésével (1870—1900) foglalkozik. Ez a tanulmány Lubrich pedagógiai rendszerének alapgondolatait és maradandó értékeit kívánja megvilágítani.

I. Élete, küzdelmei, egyénisége

*Garamszeghi Lubrich Agost** érdemes munkása volt a magyar neveléstudománynak, éppen ezért önálló hely illeti meg a pedagógiai irodalom történetében. Küzdelmes életét a tudomány önzetlen szolgálatának tekinthetjük. Az alábbi életrajzi adatok nemcsak tudományos pályafutást, hanem egyben egyéniségét is bemutatják.

Lubrich 1825 december 28-án született Besztercebányán. Atyja Poroszországból származott, anyja, Haller Johanna, magyar nő volt. Édesapja korán elhalt. Özvegy édesanyjának hét gyermeket kellett felnevelnie. Lubrichot — tanítója ajánlatára — Scitovszky rozsnói püspök vett pártfogásába, aki évi 20 forint ösztöndíjat utalt ki számára. Ilyen módon beíratkozhatott a rozsnói gimnáziumba. Az ösztöndíj természetesen nem volt elég, mert szerény ellátást is csak évi 40 forintért kaphatott. Lubrich tehát hamar megkezdte az étellel való küzködést. Sokszor télen is lyukas csizmában és szellős ruhában kellett járnia. Jóakarói házitanítói állást biztosítottak számára. Így jobb élelmezéshez jutott, és édesanyja sorsán is könnyíthetett. Később a püspöki tápintézetbe került, s elvégzi az V. és VI. osztályt. A bölcsészeti líceum I. évfolyamának látogatása közben újból nehézségekkel küzd, a II. évfolyamot azonban már nyugodt körülmények között, mint kispap végezhetette el. — A kötelességteljesítést az élet legfontosabb elvének tekinti. Ezt később mint pedagógus szenvedéllyel és meggyőződéssel hirdette. Ennek az elvnek a megvalósítását kell látnunk már abban is, hogy *Lubrich* a gimnáziumban és a bölcsészeti líceumban mindig kitűnő tanuló volt. Elvei mellett akkor is kitartott, ha az anyagi vesztéssel vagy éppen kenyerével elvesztésével járt. Később, mint egyetemi tanár, még a lekicsinylésnek a lépcsőit is megjárta, de elveit sohasem adta fel.

Amikor *Bartakovich* Adalbert rozsnói püspök Lub-

* Jegyzet: Lubrich idegen hangzású nevét Csaplár Benedek buzdítására cserélte fel a »Garamszeghi« névvel. Görögország történelme Nagy-Sándorig c. munkája 1861-ben már Garamszeghi Lubrich névvel jelent meg.

richot teológiára a pesti központi szemináriumba küldte, a szükséges könyveket és taneszközöket szegénysége miatt nem szerezhette be. Ez a körülmény, valamint spirituálisának az a megállapítása, hogy nincsen hivatása, arra készítették, hogy a papi pályától végleg elbúcsúzzék. A szemináriumból való távozása után a *Mutschenbacher* Alajos-féle pesti nyilvános fiúnevelő-intézetben találjuk, ahol két évig tanít és így biztos keresethez jut. Működési bizonyítványába az intézet igazgatója a többi között az alábbiakat írta: „... az elemi osztályokban, valamint szinte az egész gymnásiumban előforduló Hittant, bibliai történeteket, magyar nyelvtant, számtant és természetrajzot olly fényes sikerrel tanította, hogy e részben őt, mind tudományára, mind nyájasság és szelíd jellemére nézve, mint a tanító és nevelői pályára készült jeles férfiút, mindenkinek a legtisztább lélekismerettel ajánlhatom.” (23:6)

Lubrich ekkor már valóban a tanítói pályára készült, mert a *Mutschenbacher*-intézetben eltöltött két esztendő alatt a pesti kir. tanítóképzőbe is járt, a két tanfolyamról magánvizsgálatot tett és jeles tanítói oklevelet szerzett. Szívesen nélkülözött, csak hogy megszerezhesse a továbbképzéshez szükséges könyveket és lehetőségeket. *Br. Eötvös József* — írásbeli- és szóbeli vizsgálattal járó pályázat alapján — 1848 októberében a *szegedi kir. kat. tanítóképzőintézet*hez nevezték ki rendes tanárrá. Az állás megélhetését most már végleg biztosította, s így 1848 novemberében meg is nősült.

A szegedi évek (1848—57-ig) későbbi tudományos működése szempontjából nagyjelentőségűek, mert itt a neveléstannak nemcsak elméletével, hanem gyakorlatával is foglalkozhatott. Az intézeti könyvtár gazdag lehetőségeket biztosított a művelődni akaró tanár számára, kortársaiban pedig megtalálta azokat az irányítókat, akikkel nemcsak eszmeközösségben élhetett, hanem akiktől jelentékeny indításokat is kapott. Az a baráti kapcsolat, amely *Lubrich*ot a piarista *Menyhárt* Ágosthoz fűzte, igen jelentős, mert *Menyhárt* kiváló nevelői példája döntő hatású volt a fiatal, kezdő tanárra. Nyolc évig működtek együtt. Az akkor még két évfolyamú képzőnek ők látták el az elméleti tárgyait.

A szegedi piarista gimnázium neves tanárával, *Csaplár Benedek*kel való őszinte, mély barátsága tudományos pályafutásának lett elindító motívuma. *Lubrich Neveléstudománya* bevezetésében nagy hálával emlékezik meg *Csaplár Benedek*ről, akinek a buzdítására először vette kezébe a tollat, amikor 1857-ben *Tanulmányok Cantu Caesar világtörténelméből* című értekezésével irodalmi működésének alapjait megvetette.

A szegedi évek az önképzés szempontjából is jelentősek

voltak. A szegedi kir. tanítóképzőintézet igazgatójának 1861. aug. hó 25-én kiállított működési bizonyítványa szerint Lubrich Szegeden megtanult németül és franciául. Ennek később, az irodalmi működés szempontjából, nagy hasznát vette. A működési bizonyítvány Lubrich 9 évre terjedő munkásságával kapcsolatban a következőket tartalmazza: „...magyar, német, tót, latin és francia nyelveket beszélő, ... férfias, tiszta jellem, hivatalos buzgóság, folytonos önképzés, kitűnő nevelői és tanári tulajdonok jellemzik.“

1856-ban Kecskemét város polgármestere meghívta a város által alapított „reáltanoda“ igazgatói állásának betöltésére. Lubrich 1857-ben elfogadta ezt a meghívást, és ősszel Szegedről Kecskemétre távozott.

Azt a nagy hatást, amit Lubrich mint ember és mint tanár növendékeire tett, bizonyítja az, hogy volt tanítványai mindig örömmel és hálával emlékeztek meg róla és még a későbbi egyetemi tanárt is felkeresték leveleikkel. Hogy Lubrich maga is milyen jelentősnek, mennyire az öröm forrásának tekintette a tanár és tanítvány közötti viszonyt, azt abból a leveléből is megállapíthatjuk, amit 1858. január 16-án, már mint a kecskeméti reáltanoda igazgatója, intézett a szegedi kir. kat. tanítóképző-intézet növendékeihez. Volt tanítványait „Kedves Öcsém“-nek szólítja és azt írja, hogy nagyon örül ragozkodásuknak, mert úgy látja, hűségesen tartottak azok mellett az elvek mellett, melyeket beléjükvésni iparkodott. „Örülhetek, — írja a szegedi kir. kat. tanítóképző-int. íratírában lévő előbb említett levelében — mert ha testileg nem is leszek többé, élni fogok Önök által, élni fogok bennük. kik magukba vették. létükkel egybeforrasztották szellememet, elveimet, melyeket én a keresztény szeretet elveiből dicső szellemek által tanultam meríteni és keblükbe, mint az Ur drága szőlőjébe, tehetségem szerint buzgólkodtam átültetni. — Ez öröm tanulságul szolgálhat Kedves Öcsémnek. mert Önök is öntudatukban fogják jutalmukat vagy ostorukat lelni, ha majd egyszer a haza legdrágább kincsei biztatandottak kezeikre.“

Kecskemétről Lubrich rövidesen visszakíváncozott Szegedre, mert a reáliskola nálunk akkor még teljesen ismeretlen intézmény volt és így a kecskemétiak ellenszenvvel nézték annak a működését, az osztrák kormány pedig teljesíthetetlen követeléseket támasztott. Mint igazgatónak igen nagy volt az elfoglaltsága, Csaplár Benedek állandó biztatására azonban tudományos téren is alkotott. 1858-ban jelent meg a „Tanodai Lapok“-ban *A fényűzésről, különösen a nőnem fényűzéséről* című tanulmánya. Ugyancsak Kecskeméten látott neki *A Görögország történelme* Nagy Sándorig ci-

mű munkája megírásához, amely azonban csak 1864-ben, Kecskemétről való távozása után, jelent meg.

1861-ben Kecskemét városa megszüntette a reáliskolát, s Lubrich a beszercebányai gimnáziumhoz került, ahol azonban csak egy évet töltött. Szülővárosából sietve távozott, mert az a pánszláv mozgalom, amely abban az időben mind a katolikus, mind az evangélikus gimnázium tanárai között hódított, elviselhetetlenné tette számára a további ottartózkodást, illetve működést. Scitovszky János hercegprímás, volt rozsnyói püspök, közbenjárására a helytartótanács 1862-ben a pozsonyi kir. kat. főgimnáziumhoz helyezte. Itt működött 1870 februárjáig, amikor is egyetemi tanárrá nevezték ki.

A pozsonyi gimnázium igazgatójában, Kruesz Krizosztómban Lubrich ismételten fennkölt-lelkű jóbaráttra talált. Pozsonyban azonnal nekilátott a gimnáziumi tanári oklevél megszerzéséhez. 1863 áprilisában jeles eredménnyel le is tette a vizsgálatot, és pedig a világ- és magyar történelemből, földrajzból, a magyar nyelvből és az óklasszikus filológiából. Lubrichnak tehát megvolt a tanítói és középiskolai tanári oklevele.

Lubrich Pozsonyban is minden idejét a tudományos munkedésre fordította. Kruesz Krizosztom távozásával, 1865 márciusában őt bízták meg az intézet ideiglenes vezetésével. Helyettes-igazgatóként csak egy évig működött, mégis sok keserűségben volt része. Éppen ezért jóbarátja, Kruesz Krizosztom pannonthalmi főapát volt az, aki megakadályozta igazgatóvá való kinevezését. A főapát jól ismerte volt intézetét, különösen pedig Lubrich szerény, munkás életét, s látta, hogy az igazgatói állás nem nekivaló. Lubrich 1866-ban hozzáfogott *Neveléstudománya* megírásához. Az időközben Csaplár Benedekkel váltott levelekből megállapíthatjuk, hogy nagy lendülettel és munkakedvvel dolgozott, s szorgalmasan áttanulmányozta azokat a pedagógiai munkákat (Ziller, Curtman, Stoy műveit, stb), melyeket barátja figyelmébe ajánlott. 4 kötetes *Neveléstudománya 1868-ban jelent meg*. E munkájára tekintettel, a budapesti egyetem bölcsészeti kara őt jelöli elsőnek a báró Eötvös József által kiírt felsőbb neveléstan tanszékre. A bölcsészeti kar jelölése alapján. 1870. február hó 1-én a király Lubrichot egyetemi ny. r. tanárrá nevezte ki.

A kultuszminiszter Lubrich által akarta megoldani a tanárképzés problémáját. Éppen ezért külföldi tanulmányútra küldte. 1870 márciusától ez év augusztusáig Lubrich Németországban, Belgiumban, Angliában, Franciaországban és Svájcban sorra meglátogatta a nevezetesebb egyetemeket és középiskolákat. E tanulmányút eredményét ismerjük meg

A középtanodai tanárok pedagógiai kiképzéséről szóló akadémiai székfoglalójából.

Neveléstudományát az Akadémia az 1871. évi nagyjutalomra méltatta. 1872-ben *Pauler* Tivadar kultuszminiszter a közoktatási tanács jegyzőjévé nevezte ki. „Ekkor érte el *Lubrich* életpályája zenitjét. A dicsőség őt el nem szédítette, csak írigyei és vetélytársai számát szaporította. Midőn *Lubrich* a közoktatási tanács jegyzőjévé, *György Aladár* szerint „viceminiszter“-ré lett, nemcsak a napilapok, hanem a pedagógiai lapok is kezdték támadni.” (23:33.)

A „*Pester Lloyd*” 1872. évi 118. számában pl. azzal támadták, hogy „sem gimnáziumi, sem egyetemi tanulmányokat nem végzett; ... egy könyvet tákolt össze, mely legnagyobbbrészt plágium...” stb. (23:34.) *Lubrich Kármán Mórt* tekintette legnagyobb ellenfelének.

Művének értékeire csak egy bírálója mutatott rá: *Tomor* Ferenc budai főreáliskolai tanár. Jellemző a korra, hogy ezt a kritikát viszont egy lap sem fogadta el. Éppen ezért röpirat alakjában jelent meg.

Mivel ez a röpirat kifejezésre juttatja azok mézetét, akik *Lubrich* mellett foglaltak állást, a tárgyi igazság kedvéért idézzük annak végső megállapítását: „Ha *Lurbich* műve csak egyetlen egy forrásból volna is merítve; ha csupa fordítás volna is, még akkor is, mint első nagyobbyszerű mű nevelési irodalmunkban, nagy nyeresemény, mert most már nem kényszerül a tanító német műveket venni; akkor is hálára kötelezett *Lubrich* minden becsületes magyar tanferfiút és hazafit.” (23:80.)

Lubrich egyéniségére és az őt ért támadásokkal szemben tanúsított magatartására jellemző annak a cikknek a bevezetése, amely az *Orsz. Középtanodai Tanáregylet Közlönyének* 1874. évi áprilisi számában a következő címmel jelent meg: *Az az egyiptomi sötétség a budapesti egyetem paedagógiai tanszékén.*

„Ami a közlöny f. évi januári füzetében megjelent támadó cikket illeti. részemről, ismervén a sípot, melyből mindig csakis ily szépséges hangok szoktak ömlengeni, ismervén a nemes szándékot, szóra sem méltatnám, emberi és tanári önérzetem elleni dolog lévén az; de mivel a cikk a tanáregylet közlönyében látott napvilágot, s így ama szövetség (?Sz.) már oda is rést tört magának (imo in senatum venit!): mivel a cikk modern sophisticája tudományosságot hazud, mellyel a közlöny némely olvasójának port hinthet a szemébe: azért is a tanáregylet iránti tekintetből ki fogom a cikk tudományos értékét deríteni, mi csak növelni fogja azon nemes lovagias intenciót, melyet már modora is kézzelfoghatóvá tesz. A cikk nem bírálat, hanem személyeskedő gúnyirat, mint azt



már csak címéből is kiolvasta egy jelesünk, mondván: „Ez annyit jelent, hogy csapjátok le azt a... Lubrichot s tegyete helyére engem!”

A személyét ért támadások miatt lemondott a közoktatási tanács jegyzőségéről, amely pedig nemcsak befolyásos, hanem jövedelmező állás is volt. Lubrich azonban sokkal inkább volt a szellem embere, semhogy különösképpen törődött volna az anyagi érdekekkel. Szerényen visszavonult és folytatta tudományos működését. Egymásután jelennek meg nagyszabású munkái, így *Társadalomtudománya* (1883.) és *Természetbölcselete* (1890—93.) Mivel munkáit az Akadémia — az ötévi időközben megjelent szakmunkák ismertetése kapcsán — még csak fel sem említette, 1891-ben akadémiai tagságáról is lemondott.

Az elvonulásnak ebben az idejében megértő, erős támaszra talált családjában és abban a tudatban, hogy barátai is mellette állnak. 1886-ban szomorú esemény lépett az életébe: a felesége meghalt. Ezidőtől kezdve leánya és jóbarátai körében csak a tudománynak élt és egyetemi előadásaira készült: 1900. július hó 14-én bekövetkezett haláláig.

II. Lélektan

1. Általános elvek

Minden helyesen felépített pedagógiai rendszernek legfontosabb alapjaként a lélektant kell megjelölnünk. Azok a pedagógiai rendszerek, amelyek több-kevesebb tökéletességnek örvendhetnek, mind tudatosan felépített lélektani alapokon nyugszanak. Ha egyik-másik nevelési rendszer nem állta meg a helyét az idők folyamán, vagy gyakorlatilag nem volt keresztülvihető, annak az a magyarázata, hogy a lélektani alapvetés vagy hiányzott, vagy elhibázott volt. Ezt az állításunkat igazolja az a körülmény, hogy *Herbart*, *Rousseau*, *Rein*, *Comte*, *Ziller* rendszerük megalkotása előtt szintén filozófiai és lélektani alapvetésre törekсенek.

Nem csodálkozhatunk azon, hogy Lubrich első bírálói szintén a lélektani alapot kutatták művében. Már *György Aladár* is (23:49.) rámutatott a lélektani alapvetés fogyatékosságaira. Lélektanáról általában azt állapíthatjuk meg, hogy *nélkülözi az önállóságot* és meglehetősen *elavult rendszerekre felépített*. Ezen túl nehezen áttekinthető. Van azonban több olyan egyéni meglátása, amely ma is megállja a helyét.

Lélektani alapvetésének megírásánál Lubrich a lélektant nem kezelte külön tudományként, hanem a neveléstudomány szerves részének tekintette azt. Tudásának alapjait elsősorban a skolasztikus filozófiából, főképpen *Aquinói Szt. Tamás* műveiből meríti (16:21.) Ez a magyarázata annak, hogy lélektani fejtegetései közelebb állanak a filozófiához, mint a neveléstudományhoz. Ahol csak teheti, filozófiai fejtegetéseket iktat közbe, és állításainak indokolására is filozófiai érveket használ. Lélektanában nem találunk nevelés-lélektani adatokat. Annál több ilyen vonatkozásra bukkanunk azonban nevelés- és módszertanában, ahol már olyan elveket hangoztat, melyeket a mai nevelés- és tanítástan is sarkalatosnak tart.

Lélektanában *nem szól ennek a tudománynak a fogalmáról, feladatáról és területéről*. Ez a körülmény szintén arra enged következtetni, hogy a lélektant a pedagógia egyik részének tekinti. Ennek megfelelően hiányoznak nála a lélektan tudományos módszerei is. Az olvasó figyelmét azonban állandóan felhívja a nevelendő lelki jelenségeinek megfigyelésére. (17:114.)

Lubrich szerint tulajdonképpen az *embertannak* kell a neveléstan alapját képeznie, mert nem tisztán a lélektani, hanem a test- és lélektani ismeretek együttvéve szolgálhatnak alapul a nevelés célja és eszközeinek megállapításánál. *Az emberről való felfogása dualisztikus*. A test és a lélek egymástól különböző valami: a test az anyagi, a lélek a szellemi rész. (16:66.) — Természetes, hogy a test és a lélek a legszorosabb viszonyban áll egymással. „E viszonyhatásnál fogva a szellemi működés a vér- és idegrendszerben és ezáltal az egész testben, s viszont a test állapotai az öntudatban visszahangzanak, letiükröződnek; az akarat működései megfelelő testi mozdulatokat eszközölnek, a testi állapotok pedig a szellem működéseit vagy könnyítik, vagy nehezítik.” (16:68.) Szerinte a szellemi tehetség fejlődését mindig megelőzi a megfelelő szerv fejlődése, amiből világosan kitűnik, hogy elismeri a test és a lélek legszorosabb egymásrautaltságát.

A *lelki jelenségek felosztásánál* Lubrich elavult rendszerhez ragaszkodik. Lélektana a következő főbb fejezetekre oszlik :

1. Az ismerő.
2. a törekvő vagy vágyó.
3. a mozgató tehetségre.

Az *ismerő tehetséghez* tartozik a) az alsó vagy érzéki ismerő tehetség. (szemlélő tehetség), b) a képzelő tehetség, c) az emlékező tehetség, d) a fensőbb ismerő tehetség (értelem, ész), e) öntudat, f) nyelvt tehetség.

A *törekvő tehetséghez* a) az ösztönök, b) az érzéki tö-

rekvő tehetség, c) az akarat, d) az indulatok (érzelmelek, szenvedélyek) tartoznak.

A *mozgató tehetség* fogalmát Aristotelestől veszi. E tehetség az állati és emberi test önkényes mozgását teszi lehetővé.

Lubrich lélektani felfogását a továbbiakban — a könnyebb áttekinthetőséget és érthetőséget szem előtt tartva — nem az általa megjelölt sorrendben, hanem a lélektannak ma elfogadott rendszere alapján bontogatjuk. Amint a fentebbiekből kitűnik, a *gondolkodás* tanát csaknem mai értelemben vette. Az *érzelem* tanának azonban a mainál sokkal tágabb értelmezést adott, mivel a törekvés-, vágy- és akaratra vonatkozó ismereteket is a „*törekvő tehetség*”-ről szóló fejezetben tárgyalja. Az *akarat* jelentőségét felismerte ugyan, de nem tekintette azt egészen különálló, sajátos lelki jelenségnek.

2. A megismerés útja

Már *Aristoteles* azt állította, hogy az érzet és a tárgyi inger ugyanazon folyamat két oldala. Vagyis az érzet keletkezéséhez szükséges valamely tárgyi inger, az azt felfogó érzékszerv és az érzetet alkotó lélek. E felfogásban osztozik *Aquinói Szt. Tamás* is, akinek ezt a tanát Lubrich magáévá tette. Lubrich ezt az alapvető tényt így fejezi ki: „Az ismeret (a képzetek, szemléletek összessége) nem egyéb, mint az ismerés tárgyának tudatunkba való felvétele, vagy a tárgy tudatunkban lévő képzetének a tárgy mivoltából való megegyezése.” (16:17.) A megismeréshez tehát alany, tárgy és ezek összműködése szükséges. A tárgy vagy érzékelhető, vagypedig érzékfeletti. Az első az „*érzéki megismerő tehetség*” révén, a második az ész működése, a *gondolkodás* útján ismerhető meg. E csoportosításhól nyilvánvaló, hogy Lubrich szerint az ész tulajdonképpen tárgya: *csak az érzékfeletti*. Felfogását azzal indokolja, hogy az érzéki megismerés lényegileg az agytól és az érzékszervektől függ, míg a gondolkodás, az észmunka nem belső, testi szervekhez kötött, hanem „velő nélkül megy véghez.” Az ész működése azonban az érzékszervekre is kiterjed, de csak az „*érzéki ismerő tehetség*” közvetítésével; mert: „*nihil est in intellectu, quod non prius fuerat in sensu.*” (16:18.)

A tapasztalati világot „*csak külérzékeink* által ismerjük meg; s ezen ismeret valósága, mert úgyszólván kézzel fogható, semmi kétséget nem szenved: de érzékeink a tárgyaknak csak külszínét, jelenségeit képesek felfogni; lényegüket pedig, azaz mélyebb belokaikat csupán elménk *előleges fogalmainak* helyes alkalmazása, tehát *gondolkodás* által kutathatjuk ki, vagyis ismeret csupán gondolkodási te-

hetségünk utólagos és előleges elemeinek helyes *egyesüléséből* alakulhat.“ (16:8.) E sorokból kiviláglik, hogy Lubrich a megismeréshez szükségesnek tartja egyrészt a velünkszülettett eszmék feltételezését, másrészt a külvilág hatását.

Az *ismeret keletkezéséhez* tehát a megismerő alanyon kívül a megismerés tárgyára is szükség van. Az utóbbi adja a szemlélő alanynak az indítást. Ezt ma *tárgyi ingernek* neveznők. Ennek az ingernek a hatására keletkezik a tárgy képe, amit Lubrich *„érzéki ismerési képnek* (species sensibilisnek)“ nevez. (16:22.) A szemlélő alany az így keletkezett kép által érzékeli a tárgyat, s ennek eredménye a tárgyról szerzett szemlélet vagy képzet. Ez az érzéki képzet az értelem munkája révén tovább tudatosul és így tudatos ismeretté, *„értelmi képzetté“* válik, amit Lubrich — a skolasztikusokra hivatkozva, — tágabb értelemben fogalomnak, *conceptusnak, ideának* nevez. (16:22.)

Az *érzetek* mai felosztását és szerepük ismeretét nem találjuk meg Lubrichnál. Az érzeteket két csoportra osztja: *külsőkre* és *belsőkre*. Az első csoportba tartozó érzetek azok, amelyek kizárólag érzékszerveink közvetítésével keletkeznek. Lubrich is világosan látja az érzékszervek sajátos rendeltetését, vagyis azt a tényt, hogy egy-egy érzékszerv *csakis egy bizonyos érzet* keletkezéséhez szükséges inger felfogására alkalmas. Így ép szem nélkül nem képzelhető el látási, fül nélkül hallási érzet, stb. (16:23.) Az érzékszervek fiziológiai szerepére, a fizikai inger átalakulására, az idegpályák működésére vagy az érzetek további részletezésére vonatkozóan nem találunk utalást Lubrich műveiben.

Belső érzeteken elsősorban a vitális érzeteket érti (éhség, szomjúság, fájdalom (?), öröm (?), amelyek saját érzéki ingereink hatására keletkeznek. Saját ingereinken a *belső ingereket* érti, amelyeknek a felfogására külön *„belső szemlélő tehetséget“* tételez fel. További fejtegetései során megállapítja, hogy érzéki természetű tárgy sohasem hathat közvetlenül egy tisztán szellemi vagy szervfeletti tehetségre. (16:23.) A *„belérzék“* bizonyos módon feltétele. közös forrása a *„kül-érzések“*-nek, de azért a *„külérzék“* működése megelőzi a *„belérzék“*-et, mert a külérzékre ható benyomás idézi elő az érzékelő alany ingerlését. Ennek a felfogásnak a kialakításában is Aquinói Szt. Tamás hatását kell látnunk.

Lubrich a *skolasztikusoktól* veszi azt a megállapítást, hogy „az ismeret azáltal keletkezik, hogy a megismerő alany és a megismert tárgy a megismerőben a megismert tárgy képét idézik elő.“ Mivel magát a tárgyat a szemlélő fizikailag nem fogadhatja magába, azért annak képét sajátos módon alakítja ki. Ennek a képnek eszmei léte van. Tehát idealiter

az, ami a tárgy a valóságban. (16:29.) Az így keletkezett képet ma *szemléletnek* neveznök.

A szemléletek vezetnek a *fogalmak* kialakításához. Lubrich a helyett, hogy a fogalmak kialakulásának lélekiani útját mutatná be, inkább azok filozófiai értelmezését adja. (Ez érthető, mert *kütfői: Aristoteles, Aquinói Szt. Tamás* és a *skolasztikusok* hasonlóképpen járnak el.) A fogalmak kialakításához szükségesnek tartja „a megismerés *alapelveinek* vagy önmagok által ismert elveknek“ (velünk születeti eszmék, principia per se nota) feltételezését. (16:33.) Ezek az alapfogalmak megelőzik a származott vagy tapasztalati fogalmakat és azoknak szükségszerű alapjait képezik.

Az *alapfogalmak* a legegyszerűbb, legáltalánosabb és ezért leghatározatlanabb fogalmak. Míg a *származott* v. *tapasztalati* fogalmak mindig sajátosak és határozottak. (Konkrét fogalmak.) Mivel az alapfogalmakat az értelem „nem önmagából, hanem az érzékből“, mégpedig a származott, meghatározott fogalmak képzése előtt, tisztán természetes működésével, vagyis *räeszmélés nélkül* vonja el, ezt a működést Lubrich *természetes fogalomképzésnek* nevezi. A tapasztalati fogalomalkotáshoz azonban még *räeszmélésre* (reflexióra) is szükségünk van, hogy az értelem a szemléletekből kiindulva, elvonás útján „magasabb“ fogalmakhoz jusson. Az értelemnek ez a működése a „*räelmélő fogalomalkotás*.“ (16:32.)

Lubrich *képzeten* a tárgynak azt a tökéletes szemléletét érti, amely megmarad és feleleveníthető akkor is, ha a tárgy már nincs többé jelen, és ingercivel nem hat érzékeinkre. A képzetek alkotására való képességeinket „*képzelő tehetség*“-nek mondja. (16:24.) A szerzett képzetek állandó nyomot hagynak lelkünkben, vagyis emlékezetünkbe vésődnek, egymással kapcsolatba lépnek, (asszociáció) csoportosulnak. Minden egyes képzet szükség szerint a tudat középpontjába léphet, vagyis visszaidézhető. Lubrich magát a visszaidézést, a *reprodukálást* is a „*képzelő tehetség*“ működésével magyarázza. Egyébként a *képzelő tehetség* 3 főfokozatát különbözteti meg. 1. A „*visszaidéző*“ az egyszer tökéletesen szemlélt képet idézi fel. 2. A „*vázoló*“ több ugyanazon fajta tárgy képzeteiből közös képet (scemát) alkot. 3. Az „*alkotó*“ képzelő-tehetség nem más, mint a *fantázia*. (16:24.) A tökéletes fantázia élénk, termékeny, eredeti és ingerlékeny. Lubrich megkülönböztet *önkéntes* és *önkéntelen* képzeletet.

Az „*önkéntelen*“ kifejezést szűk értelemben használja és nem gondol a vízióra, hallucinációra és az éber állapotban jelentkező más, tudatalatti vagy tudatosuló fantázia-képekre, amelyek nagy hatást gyakorolnak az énrre és mégsem önkényesek, vagy csak később és részben válnak azokká.

A *fantázia* működése tulajdonképpen abban áll, hogy a meglevő képzeteket elemeire bontja s azokat más csoportosításban önkényesen új képekké rakja össze. A *fantázia* alapját így az emlékezet képezi.

Emlékezeten Lubrich a léleknek azt a képességét érti, hogy a képzeteket megtartani és újra felidézni képes. Magát az „*emlékező tehetséget*” értékes lelki képességnek tartja, aminek igazolására Verulami Bacon nevezetes szavait — kissé megmásítva — így idézi: „Tantum scimus, quantum memoria tenemus.” (16:26.) Az emlékezet működését két részre osztja: 1. az *emlé-re* (memoria), ami tulajdonképpen a képzet befogadását és megőrzését (in habitu) jelenti. Ebben a mozzanatban megtartó erőt tételez fel. (Vis conservativa specierum sensibilibium.) Ezzel a memoria habitualissal szemben külön megemlíti 2. a *visszaemlékező erőt* (vis reminiscendi), amely a szerzett és megtartott képzeteket visszaidézi a tudatba.

Az emlékképek megtartására és felidezésére nézve Lubrich fontosnak tartja a *képzettársítást*. Ez szerint is a képzetek rokonvoltán alapszik. A rokonság lehet külső és belső.

Az *öntudat* problémája Lubrich előtt sem volt ismeretlen, bár ennek jelentőségét sem ismerte fel teljesen. Öntudaton az éssen alapuló azt a tehetséget érti, amelynel fogva „az ember a maga érzéki és szellemi működéséről, állapotjairól és sajátmagáról, mint azok alanyáról *tudással bír*.” (16:36.)

3. Az érzelmek

Amint pszichológiájának felosztásából kitűnik, Lubrich a „*törekvő tehetségek*” közé sorolja mind az érzelmeket, mind az akarati megnyilvánulásokat. Mi nem követjük őt e felosztásban, hanem külön foglalkozunk az érzelmek és külön az akarat lélektanába tartozó megállapításaival.

J. Tetens 1777-ben megjelent munkájában (Philosophische Versuche) a skolasztikus felfogástól eltérően, már külön szól az érzelmekről és az érzelmek tanáról. *Kant* osztozik véleményében. (Kritik der Urteilkraft.) Lubrich ennek ellenére sem tulajdonít külön szerepet az *érzelmeknek* s azokat, csak a *kedélyről* általában szólva, tárgyalja. Felfogását azzal indokolja, hogy „indulat és érzelem alatt ugyanegy lelki tehetség értendő. Tehát akkor minek az érzelmekről külön szólni?” (16:60.) Sajátos értelmezésében *vallási, esztétikai és erkölcsi* érzelmeket különböztet meg. Ezekről részletesen azonban nevelés- és tanítástanában szól.

A mai értelemben vett érzelmeket *kedély* címen tárgyalja. Ennek a meghatározása a következő: „A törekvő vagy vágyó tehetség indulat, érzelem és szenvedély alakjában is nyilvánlik s mint ilyennek *kedély* (vis affectiva) a neve.”

(16:54.) A kedély nem jelent nála külön „főtehetséget“, hanem a *törekvőtehetség* székhelyének tekinti azt. Az érzelmek világát különben az *én* leghomályosabb „vidék“-ének nevezi.

Az áttekinthetőség szempontjából a kedélyre vonatkozó felosztását az alábbi táblázatba foglaljuk: (16:54. k. l.)

A KEDÉLY	A) Indulatok	I. Törekvő indulatok	1. Szeretet és gyűlölet:	{ »agyarkodás«, bosszankodás, ellenségeskedés; barátság
			2. Vágy és irtózat:	félelem, remegés, horzadás
			3. Öröm és szomorúság:	{ vidámság, jókedv, örömjaj, elragadtatás; gyönyör, részvét és szánakozás; kedvetlenség, unalom, búsongás, keserv, búskomorság, fájdalom, irigység és káröröm.
	II. Küzdő indulatok		1. Remény: bizalom	
			2. Csüggedés: kétségbeesés	
	III. Vegyes indulatok		3. Bátorság: merészség, vakmerőség	
			4. Félelem: gyávaság, ijedtség, rémület, iszony	
A KEDÉLY	B) Érzelmek:		1. Remény: bizalom	
			2. Csüggedés: kétségbeesés	
	C) Szenvedélyek:		3. Bátorság: merészség, vakmerőség	
			4. Félelem: gyávaság, ijedtség, rémület, iszony	
			5. Harag: elégedetlenség, hosszúság, düh.	
			1. Tisztelet és csodálat	
A KEDÉLY			2. Kevélység és alázatosság	
			3. Szemérem és bánat	
			4. Meghatottság és lelkesedés	
			1. Becsvágy: hiúság, dicskór, hírkór, uralomkór.	
			2. Fösvénység és pazarlás.	
			3. Iszákosság, játékkór (kártyaszenvedély) és fajtlanság.	

Az érzelmek biológiai jelentőségét Lubrich nem ismerte fel kellőképpen. A minőségi különbséget nem különbözteti meg az erősségtől. Hasonlóképpen nem tárgyalja az érzelmek és indulatok lefolyását. Az érzelmeknek a testi jelenségekkel való kapcsolatait azonban már alaposan megvilágította. Ide vonatkozó megjegyzéseit műveiben elszórva találjuk. (Pl. „A kedélymozgalmakat bizonyos szervi mozgások tükrözik vissza, amilyenek a sok közül az elpirulás, elhalványulás, a szív, a bél és más belrészek zavarai.“ (16:55.)

4. Ösztön, törekvés, vágy, akarat

Lubrich az *ösztönt* titkos, de hatalmas erőnek nevezi. Ez a megállapítása ma is érvényes, hiszen az ösztön legmélyére hatolni nem tudunk, csupán a bennünk való megnyilatkozásaiából ismerjük. (2:12.)

Lubrich az ösztönrel kapcsolatban igen helyesen ismerte fel a *hiányinger szerepét is*. Az ösztön u. is a maga szubjektív adottságában éppen ezen az érzeten fordul meg: ahol a hiányérzet nem jelentkezik, ott az ösztön sem lép működésbe. (2:30.) Ezt a mai felfogást juttatja kifejezésre, amikor megállapítja, hogy vannak „...az embernek olyan törekvései is, amelyeknél a törekvőtelhetséget bizonyos *szükségletek* (pl. éhség, szomjúság, álmoság) célszerű tevékenységre ingerlik a nélkül, hogy a törekvés tárgyát ismernők.” (16:42.)

A fentiek alapján ki kell jelentenünk, hogy Lubrich közel áll a mai tudományos felfogáshoz, amikor az ösztön fogalmát a következőképpen jelöli meg: „Az ösztön nem egyéb, mint pusztán természetes törekvés (appetitus naturalis) arra, ami természetünkkel megegyezik, vagy törekvés az ellen, ami természetünkkel ellenkezik.” (16:41.)

Az ösztönök száma és felépítése tekintetében ma is eltérő a kutatók véleménye. Az ösztönök felosztása nehéz feladat. Elég itt csak arra utalnunk, hogy *Bernard Instinet* című könyvében 5684 ösztönt sorol fel. Lubrich megkülönböztet

I. *alap- és származott* ösztönöket,

(Pl. a boldogság alapösztönéből származik a halhatatlanság ösztöne.)

II. *önzési és rokonszeri* ösztönöket,

(Ha a magunk érdekében cselekszünk, akkor *önzési*, ha mások érdekében, akkor *rokonszeri* ösztönről beszélhetünk.)

III. *érzéki és szellemi* ösztönöket.

(Az érzéki ösztönöknek az „érzéki jó és élvezet”, a szellemieknek pedig a „szellemi jó és élvezet” képezi a célját.)

Érdekes összehasonlításra ad lehetőséget, ha Lubrich felsorolását összevetjük a *Mc. Dougall* által megállapított 18 ösztönrel. (4:77.) (L. a következő oldalon a táblázatot!)

A természeti ösztönrel (appetitus naturalis) szemben *tudatos törekvésről* (appetitus elicitus) akkor beszélhetünk, amikor az öntudat, az ész veszi át az ösztönök vezetését, amikor az ösztön mintegy „visszalép.” Lubrichnál a természeti ösztön (appetitus naturalis) és a tudatos törekvés (appetitus elicitus) együttesen a tágabb értelemben vett „*törekvő-tehetség*”-et képviseli. Szűkebb értelemben a természeti törekvést természeti ösztönnek, a tudatos törekvést pedig „*tulajdonképpen törekvő-tehetség*”-nek nevezi. (16:38.)

Lubrich szerint:

I. A boldogság alapösztönéből következik:	{ 1. a halhatatlanság 2. a közlékenység 3. az önbecs, önérzet	ösztön	Önzési ösztönök
II. A tökélyesedés alapösztönéből származik:	{ 4. a tudás 5. a szerkesztés v. alkotás 6. az utánzás 7. az erkölcsiség	, , , ,	
III. Az önfenn- tartás alapösztö- néből származik:	{ 8. az életösztön 9. a tápösztön 10. az ellenállási ösztön 11. a rombolási 12. a nemiösztön 13. a szerzési	, , , , , ,	
A három alapösztön- ből együttesen származik:	14. a társaséleti	,	
Rokonszenvi ösz- tönök:	{ 15. a részvét 16. a jótékonyság 17. a ragaszkodás	, , ,	
Vegyes ösztön:	18. a hazaszeretet.		

Mc. Dougal szerint:

1. a táplálékszerzés	ösztöne
2. az útálat	,
3. a nemiösztön	—
4. a félelem	,
5. a kíváncsiság	,
6. a gondoskodás	
7. a nyáj- v. társasösztön	—
8. az önkifejtés	,
9. az alánrendeltségi ösztön	—
10. a harag	,
11. a segítségkeresés	,
12. az alkotási kényszer	,
13. a birtoklás	,
14. a nevetés	,
15. a kényelmi ösztön	—
16. a kipihenés és alvás	,
17. a vándorösztön	—
18. egyszerű ösztönök, kizárólagosan testi szükségyszerűségekkel járnak, pl. köhögés, lélekezés, stb.	

Az ösztön, vágy és törekvés keletkezését, egymáshoz való viszonyát, pszichológiai indokolást nem tárgyalja Lubrich. Az érzéki törekvő-tehetségnek — amit közvetlenül a tárgy és nem az ész indít el — nagy jelentőséget tulajdonít. Ebből világosan kitűnik, hogy itt elsősorban az érzéki indítású ösztönökre gondolt. A más helyen elmondottakból viszont arra következtethetünk, hogy ezek az érzéki ösztönök keltik fel a vágyat a jó elérésére vagy a rossz elhárítására. x Máshelyütt arra utal, hogy az érzéki vágyakozás (concupiscentia) „az akarathoz megnyilatkozó hajlamként jelentkezik és az érzéki törekvő-tehetségnek érzékiekre irányuló törekvéseihez szegődik.” (16:44.)

Amilyen homályos a vágy értelmezése, éppoly határozatlan az a szerep is, amit Lubrich a vágyaknak tulajdonít, —

„Az akarat önelhátorozó tehetség.” Az én „törekvésre v. ellentörekvésre csak akkor határozhatja el magát, ha a tárgyat értelmileg felfogta.” (16:45.) Az akarat működéséhez tehát az értelem munkája is szükséges. Értelme viszont csak az embernek van. Így akarata is csak az embernek lehet. Az állat csak ösztönösen, vakon cselekszik, míg az ember szabadakaráttal határozza el magát a cselekvésre (actus humanus-ra). Lubrich annyira híve az akarat szabadságának, hogy fejezeteket szentel ennek a bebizonyítására.

III. A rendszer elméleti alapvetése

1. A nevelésről általában

Lubrich, neveléstanának lélektani alapvetésében csaknem kizárólag K. Schmidt munkáira támaszkodik és így ő is az *antropológia* alapjain áll. Lélektana, mint azt *Weszely* is megállapítja róla, „a *tehetségeken* alapuló lélektan és elavult.” (36:434.) Azonban nevelési rendszere mégis igen sok helyes megállapítást tartalmaz. Bár ez sem mondható önállóan. Annak megalkotásában főleg *Diestermeg*, *Ziller*, *Chateaubriand*, *Niemeyer*, *Curtman*, *Palmer*, *Stoy*, *Benke*, a hazai pedagógiai írók közül pedig *Szilasy* munkáira támaszkodik. 7

Pedagógiájának legjellemzőbb vonása a *vallásosság*. Ez határozza meg nevelési rendszerének alapját, biztosítja annak határozott célkitűzéseit és egyéni jellegzetességét. Ez a világnézet irányítja a nevelés *fogalmának* és *céljának* a meghatározásánál, valamint a *nevelői feladat* kijelölésénél is. Véleménye szerint a *nevelés feladata* csak határozott vallás-

erkölcsi alapon valósítható meg. Ez a célkitűzés a skolasztikus filozófián nyugvó bölcséleti felfogásából is következik.

A *nevelés fogalmát* Lubrich a következőképpen határozza meg: „*A nevelés alatt a nagykorúaknak a kiskorúakra való tudatos, szándékos hatását értjük, hogy ezek keresztyén tökélyesedésüket önállóan eszközölhessék.*” (16:91.)

A nevelés fogalmának ezt a meghatározását részben Imre Sándornál (7:22.) és Várkonyinál (29:14.) is megtaláljuk, Lubrich felfogása tehát helyes volt és a nevelés fogalmának mai meghatározásához igen közel állott.

A *nevelés célja* kettős: általános és különös. A nevelés általános célja a nevelés fogalmából következik, nem lehet tehát más, „mint a gyermeket arra segíteni, hogy a keresztyén tökélyesedést önállóan eszközölhesse.” (16:95.) A segítés, vezetés akkor helyes, ha az egyes ember személyes értékeit olyan mértékben fejlesztjük, hogy az egyéni boldogulását elérhesse.

A nevelés *különös céljának* a meghatározásánál Lubrich abból indul ki, hogy az ember *társas lény*. Az egyéni feladaton túl *társadalmi* feladatokat is meg kell oldania. A nevelésnek ez a kettős célja nem zárja ki egymást. (16:97. k. l.)

A nevelés *szükségességét* azzal indokolja, hogy már a csecsemő sem képes megélni a szülők ápolása nélkül. Az embernek a veleszületett adottságait a nevelés alakíthatja és befolyásolhatja, ha azokat teljes egészükben megváltoztatni nem is tudja. Annak a lehetősége azonban feltétlenül megvan, hogy a nevelés által az ember egyéniségét tökéletesítsük. A nevelés tehát nem vállalkozik lehetetlen feladatra, nem akarja az ember természetét megváltoztatni, hanem a nevelendő számára olyan kedvező hatásokat biztosít, amelyek lehetővé teszik az adottságoknak megfelelő legteljesebb ember kialakítását.

Az okos nevelés tehát figyelembeveszi a nevelendő képességeit, adottságait. A gyermek egyéniségének pontos megismerése elengedhetetlenül szükséges. A gyermektanulmány jelentőségét és az individuális pszichológia szerepét Lubrich is felismerte és annak alkalmazását szükségesnek tartotta. Már az eddigiekből is kitűnik, hogy a nevelés nemcsak lehetséges, hanem *szükséges* is. Lubrich arra is utal, hogy minden kor, minden nép meg volt győződve a nevelés szükségességéről. (16:103.)

Lubrich a nevelés mibenlétének, céljának és szükségességének meghatározása után vázolja a *neveléstudomány elméleti alapvetését*.

Az ő korában sokan csak *alkalmazott lélektannak* tekintették a neveléstudományt. Szükségesnek tartja ezért Lubrich, hogy a neveléstudomány önálló voltát megvédje. Hangoz-

tatja, hogy az emberi természet gondos kutatása nyomán az emberiség több olyan elvnek és szabálynak jutott a birtokába, amelyek által a tehetségek természetes fejlődése előmozdítható. Ezeket az elveket és szabályokat az idők folyamán egységbefoglalták és így lassanként kialakult a *rendszeres, tudományos neveléstan*. Kétségtelen, hogy a nevelésnek vannak állandó elvei és szabályai, következésképpen van rendszeres neveléstan is. (16:113.)

A neveléstannak három főiránya van: *leíró, történeti és bölcséleti*. Lubrich elgondolása alapján a *leíró* neveléstan a nevelés mai helyzetével, a *történeti* a nevelés múltjával, a *bölcséleti* pedig a nevelés feladatával, mivoltával, céljával, általában a nevelés elveivel és szabályaival foglalkozik. A neveléstudomány feladatának megoldását csak e három tudomány együttes működésétől várhatjuk.

Lubrich a neveléstudománnyal kapcsolatban három „*melléktudomány*”-ról emlékezik meg. Ezek a neveléstani *enciklopédia*, a *módszertan* (metodológia) és a *pedagógiai irodalom* (litteratúra). E „melléktudományok”-on természetesen nem segédtudományokat kell értenünk, hanem olyan segéd-eszközöket, melyek a neveléstudomány műveléséhez szükségesek. (16:116.) Lubrich tehát már látta azokat a hiányokat, amelyekre később *Fináczy* a *Paedagógiai irodalmunk némi hiányairól* című tanulmányában rámutat.

Lubrich *enciklopédián* olyan szótárszerű művet értett, amely a neveléstudomány körébe tartozó fogalmak egészét felöleli. Egy ilyen pedagógiai enciklopédia összeállítását *Fináczy* is a magyar pedagógiai irodalom egyik legfontosabb feladatának tekintette. (6:5) Ez a feladat ma már, a Pedagógiai Lexikon megjelenésével, megoldást nyert.

A *módszertan* ad útmutatást — Lubrich nézete szerint — a tudományos neveléstan szerkesztésére, tanítására és tanulására vonatkozóan.

A pedagógiai *irodalom* „a nevelésügyi irodalom termékeit ismerteti vagy *könyvészetileg*, (bibliografikus) vagy *irodalomtörténetileg* (litteraturahisztórikus).” (16:117.)

Lubrich — *Stoy*-ra hivatkozva — az erkölcostant, lélektant, hittant, a jog- és orvostudományt és végül a politikát tekintti a neveléstan *segédtudományainak*. Ezeket nem is annyira segédtudományoknak, mint inkább olyan forrásoknak tekintti, amelyekből szükség szerint merít a neveléstudomány. A pedagógia azonban nem elégedhet meg sem a tisztán *tapasztalatból*, sem a kizárólag „*szemlélődésből*” (*speculatio*) megállapított elvekkel, hanem mindkettőt igénybe kell vennie. A neveléstudománynak tehát a tapasztalás és szemlélődés módszereit kell felhasználnia, amikor anyagát és elveit összeállítja és e közben a következő forrásokra kell

támaszkodnia: (16:120.)

1. *Általános emberismeret.* Az erre vonatkozó adatokat a sajátmagunk és mások tapasztalatából és megfigyeléseiből nyerjük. Kiváló lélektani megfigyeléseket szerezhethünk a *történelemből* és *irodalomból*. Az előbbiből az egyes ember fejlődésére nézve is igen fontos adatokat kaphatunk. Az irodalom tanulmányozása pedig elősegíti az ember legrejtettebb titkainak, érzelmeinek, vágyainak a megismerését. Az erkölcsi élet magasztosságát különösen a *biblia* tárja elénk. Éppen ezért Lubrich ezt igen nagyraértékeli.

2. *A nevelői tapasztalat.* Mivel minden ember (a gyermek és ifjú is) sajátos egyéniség, nem elegendő egy-egy gyermek vagy ifjú megfigyelése. Ismeretköriünknek igen szélesnek kell lennie ahhoz, hogy tapasztalatainkból általános érvényű normákat szűrhezzünk le. Különösen értékeseknek kell tartanunk a kiváló nevelők megfigyeléseit, amiket a velük való személyes érintkezésből s még könnyebben a pedagógiai irodalomból ismerhetünk meg.

3. Különösen értékes forrásnak tekinti Lubrich a *testtant*, *lélektant* és *erkölcsant*. Az első kettő megismertet bennünket a nevelés alanyának a „*természetrájával*”, az erkölcsant pedig az ember rendeltetését jelöli meg és a nevelés céljára, eszközeire nézve is biztos útmutatásokat ad.

A fentebbiekből világosan kitűnik, hogy Lubrich nem tesz éles különbséget a neveléstudomány segédtudományai és a pedagógia sajátos adatgyűjtő módszerei között.

A neveléstudományt két főrésztre osztja: *általános* és *különös neveléstanra*. Mind a nevelés, mind a neveléstan lehet *testi* és *szellemi*. Ez az utóbbi ismét felosztható *értelmi*, *érzelmi* (ide tartozik az esztétikai is) és *erkölcsi nevelésre*, illetőleg neveléstanra. (16:127.) Ebben a felosztásban Lubrich *Niemeyer*, *Milde* és *Curtman* nyomán halad, és ez még ma is teljes mértékben megállja a helyét.

2. A nevelés eszközei

A nevelői cél elérésére használt eljárási módokat nevezi Lubrich a *nevelés eszközeinek*. Mivel korában erősen vita tárgyát képezte, hogy melyek a nevelés eszközei, azért álláspontját a következőképpen rögzíti le: „Résziünkről a szélsőségek között vélünk foglalhatni helyet, ha e megdöntetlen igazsághoz ragaszkodunk: *eszköz mindaz, mi célhoz vezet.*” (16:132.)

Az eszközöket 3 csoportra osztja: 1. a *növendékkel*, 2. a *nevelővel* és 3. a *közösséggel* kapcsolatosakra.

1. A növendékkel kapcsolatos eszközök:

a) a *nemleges ápolás* (felügyelés, örökdés, gondolkodás),

- b) az *igenleges ápolás*: serkentés, gyakorlás, kényszer,
- c) a *fegyelem*.

2. *A nevelővel kapcsolatos eszközök*: a) a *nevelő személyisége*, („A nevelő annál nagyobb hatást gyakorolhat, minél őszintébben nyilvánul személyisége. De hogy ezt tehesse, mindenelőtt erkölcsileg kialakult férfiúnak, jellemnek kell lennie.“) (16:135.)

- b) az *oktatás*,
- c) a *tett vagy példa*.

3. *A közösség* is nevelési eszköz, mert a növendék nem vonhatja ki magát környezetének, játszótársainak alakító hatása alól.

3. *A nevelés módszere*

Lubrich magát a nevelés mesterségét nevezi általában módszernek. Pontos meghatározással: „a *nevelési eszközöknek a nevelés célja felé elvek szerint irányzott szerkesztendő való összefűzését*“ tekinthetjük a nevelés módszerének. (16:139.)

A nevelés egészére vonatkoztatott *általános* módszernek négy mozzanatát különbözteti meg. Ezek: a *nevelés terve, menete, alakja és szelleme*.

A *módszer terve* kijelöli az eszközök felhasználásának egymásutánját. A *nevelési menet* pedig meghatározza, miként kell az eszközöket a növendék természetének megfelelően felhasználnunk. „A növendéknek azután a lényébe hatott eszközöket saját tevékenysége által fel kell dolgoznia; s ezt a nevelés helyes *alakjának* megválasztása által eszközölhetni.“ (16:140) A módszer *szellemének* végül az a feladata, hogy a növendék gondolat- és érzésvilágát, valamint akaratát irányítsa. Ez a szellem azonban csak akkor lesz elfogadható, ha „a nevelő maga is át van hatva az erény tiszteletétől; ha szent lelkesedés ömlik el egész valóján minden iránt, mi az Istenség dicsőségét, vagy a közjót illeti; ha szelleme tiszta mintaképpül szolgál növendékeinek.“ (16:140.)

A nevelési módszernek ez a négy mozzanata kiterjed a nevelési működés minden részére, minden növendékre és az összes eszközökre. Ezt a módszert Lubrich *általános módszernek* nevezi. Szerinte *helyes általános módszer csak egy van*. A növendék fejlődési fokaihoz, az egyes tárgyakhoz, stb. igazodó *különös* módszer azonban többféle lehet.

4. *A nevelés főelve*

Lubrich helyesen állapítja meg, hogy minden tudománynak olyan általános, alapvető elvvel kell rendelkeznie, amely az illető tudomány minden megállapításában és célkitűzésé-

ben kiinduló-pontul szolgálhat. A pedagógiának is szüksége van ilyen alapelvekre, *próbakőre*. (16:142.) Azonban ez az alapelv a különböző pedagógiai rendszerekben más és más. Lubrich szerint tévednek azok, akik az *embertani* elvre alapoznak. Ezek egyik csoportja csak jót, a másik csak rosszat tételez fel a gyermekben. Vannak viszont, akik a gyermeket nem tartják se jónak, se rossznak, hanem olyannak, amilyené neveljük. (Ez utóbbiak közé tartozik *Herbart*, *Beneke* is.) Nem fogadja el az *emberiség eszméjét* sem, amin *Niemeyer* az ész és akarat összhangzását érti. De nem lehet szerinte a nevelés legfontosabb alapelve se a *boldogság*, se az *egészség* (Locke), sem pedig az *erősség* (Pestalozzi) és *szépség* eszméje. Nem teszi magáévá sem a *pietisták*, sem a *filantropisták*, sempedig *Diesterweg* főelvét, aki „az igaznak, szépnek és jónak szolgálatában való önmunkásságot” tűzte ki a nevelés főelvéül. Elégtelen alapnak tekinti *Fichte* elvét is, amely a nevelés céljaként a tiszta akaratot és tiszta erkölcsöt tűzi ki. (16:144. k. l.)

Ezek az elvek nem képezhetik a nevelés meggingathatatlan alapját. Ezeket Lubrich csak *ál-főelveknek* tekinti. Az igazi főelv szerinte nem más, mint a *kereszténység legfőbb elve*, példaképe: *Jézus Krisztus*. Benne megtalálja a további irányító elveket is. Három ilyen alapelvet vezet le: 1. *Meg kell ismernünk a nevelés alanyát, a gyermeket* 2. *Látunk kell a célt, amelyhez a gyermeket vezetni akarjuk*. 3. *Ismernünk kell a cél elérésére szolgáló eszközöket*.

Bár ezek az elvek egészen általánosak, mégis nagy a jelentőségük. Különösen fontosnak kell tartanunk a gyermek megismerésének elvét s azt a tényt, hogy Lubrich elsőnek említi ezt az elvet. Egyébként a pedagógia egyik főtörvényének tartja, hogy a nevelés az egyén sajátosságaihoz mért legyen; ami csak abban az esetben lehetséges, ha a nevelő alaposan ismeri a nevelendő egyéniségét.

5. A nevelés törvényei

A nevelés hármasságából következnek azok a szabályok, amelyek az egész nevelést irányítják. Ezeket a szabályokat Lubrich a nevelés törvényeinek nevezi. Eredményes nevelés csak a következő hat törvény megfontolása és betartása mellett lehetséges. (16:170. kl.)

1. A nevelésnek *természetszerűnek kell lennie*. Lubrich a természetesség elvét a nevelés egész területén meg akarja valósítani, s annak mibenlétét tanítástanában is részletesen kifejti. Az ember testi és lelki fejlődése örök természeti törvények alapján megy végbe. Ezek a törvények a nevelés módját és eszközeit is meghatározzák.

A nevelő csak akkor járhat el *természetszerűen*, ha ismeri a növendék testi és lelki fejlődésének egész lefolyását. E végből fel kell használnia mindazokat az eszközöket, amelyek a gyermek megismerését szolgálják. Lubrich éppen ezért az alábbiakat teszi a nevelő kötelességévé: 1. Tanulmányozza az embertant. 2. Időzzék minél többet a gyermekek között és végezzen megfigyeléseket. 3. Elevenítse fel saját gyermekkorai emlékeit, hogy azokból is tapasztalatokat meríthessen. 4. Kutassa nevelői munkája sikerének vagy sikertelenségének okait. 5. Figyelje meg más nevelők munkáját.

2. A nevelésnek *általánosnak kell lennie*. Lubrich felfogása szerint minden ember „valamennyi” tehetséggel felruházva születik ugyan, de ezeknek a mértéke különböző. A tehetségek közül egyiket sem szabad a másik kedvéért elhanyagolnunk. Hibát követnénk el, ha a növendéknek csak bizonyos irányú kiképzést, szakműveltséget nyújtánánk. A nevelésnek tehát ki kell terjeszkednie minden egyes tehetség fejlesztésére, vagyis *általánosnak* kell lennie. A többoldalú kiképzést szükségessé teszi az a körülmény is, hogy a gyermek nem tudhatja, milyen élethivatást fog majd betölteni.

Lubrich nézete szerint az egész ember kialakításához feltétlenül hozzátartozik a jellem fejlesztése, amit sokan csak a véletlenre bíznak.

3. A nevelésnek az *egyediséghez alkalmazottnak kell lennie*. „*Egyediség* alatt egy embernek természetadta azon sajátosságait értjük, melynél fogva ő másoktól különbözik; azon sajátosságát pedig, mely szerint ő magát öncélnak ismeri, s mint ilyen magát másoktól megkülönböztetni s azok ellenében erkölcsi szabadságát fenntartani képes, *személyiségnek* nevezzük.” (16:177.) A gyermek „egyediségéhez” való alkalmazkodásunkban tudniuk kell, hogy a növendék képességei, adottságai igen különbözők. Nevelői munkánknak csak akkor lehet sikere, ha ismerjük a gyermek képességeit. Ebben az esetben pedig nem fogjuk pl. az értelmi szempontból gyengébb képességűeket szellemi pályákra terelni, stb. „Ne akarjon tehát a nevelő mindegyik növendékből tudóst csinálni, vagy minden tehetséget ugyanazon eszközökkel művelni.” (16:178.)

A növendék megismeréséhez szükséges ismeretek elsajátítása végett a nevelőnek tanulmányoznia kell a megfelelő szakirodalmat. Az „egyediség kiismerésére” szolgál továbbá a növendéknek szóban és cselekvések által való megnyilatkozása. Ezt a nevelő személyesen figyeli meg, de felhasználhatja a szülők, testvérek, előbbi nevelők észleléseit is. Tájékoztatót nyújt végül Lubrich szerint az „*arcisme*”

is, amely „csalódások ellen nem biztosít ugyan, de mégis van némi való alapja.“ (16:183.)

4. *A nevelésnek a nemi egyediséghez is alkalmazkodnia kell.* A helyesen felállított elv gyakorlati megoldására vagy alátámasztására nézve Lubrich igen kevés adattal szolgál. Elgondolásának az a lényege, hogy a nevelést a nemek sajátosságaihoz kell alkalmazkodnunk, mert a fiúknak és lányoknak nemcsak adottságaik különböznek, hanem életfeladatuk is merőben más.

5. *A nevelésnek összhangzónak kell lennie.* A test és lélek erői kölcsönhatásban állnak egymással. Bármily élethivatást is töltsön be valaki, egészséges testre és lélekre van szüksége. Eppen ezért a test és a lélek összhangzatos kiművelése elengedhetetlen, sőt a nevelésnek a lélek minden egyes területét figyelembe kell vennie.

6. *A nevelésnek fokozatosnak kell lennie.* „A fokozatosság törvénye fāgas értelményben véve tulajdonkép a legtöbb nevelési törvényt magában foglalja, úgyhogy azt főtörvényül állíthatnók fel.“ (16:187.) Eppen ezért a nevelőnek ismernie kell a gyermek testi és lelki fejlődésének szakaszait s azok jellemző vonásait. A nevelésnek úgy kell fokozatosan kiépülnie, amint ezt a gyermek fejlődése megkívánja. Lubrich röviden tárgyalja is a fejlődés egyes szakaszait. Ezek a következők: 0—7, 7—10, 10—14, 14—18 és 18—24 éves korig. A fejlődési fokozatokra való utalás nem jelent újítást Lubrichnál, hiszen már *Rousseau* is ilyen szakaszok figyelembevételével tárgyalja *Emil* nevelését.

6. *A nevelő személyisége*

Lubrichnak az a felfogása, hogy a nevelő *személyiségének* fontossága a keresztény nevelésben jut először kellő hangsúlyhoz. Ezt természetesnek is tartja, hiszen „maga Jézus is nem csak vagy kiválólag tanításánál, hanem összes személyiségénél fogva volt isteni nevelő.“ (16:191.)

Az emberiség szebb jövője a pedagógusok kezében van, éppen ezért eldöntő jelentőségű, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezik a nevelő. Azoknak a kellékeknek a megállapítását, amelyekkel minden egyes nevelőnek rendelkeznie kell, Lubrich nagyon fontosnak tartja. Ezt különösen azért hangsúlyozza, mert szerinte „épen a nevelői pálya az, melynek kellékeit ritkán veszik számba, melyen boldog, boldogtalan remekelhet, a nélkül, hogy arra legkisebb természeti hajlama volna, vagy ebbeli hiányait, amennyire lehet, pótolni törekednék; a nevelésügy az, melyhez a leggyámol-

talánabb is illetékesnek hiszi magát hozzászólhatni, holott ez a legnagyobb mesterség.“ (16:213.)

Lubrich kétségtelenül hangoztatta már a személyiség nevelő hatásának jelentőségét, bár nem alkotott rendszert, mint *Linde* vagy *Schneller István*. De hogy a személyiség pedagógiájának alapgondolatai előtte se voltak ismeretlenek, az kitűnik azokból az alábbi feltételekből is, amelyeket a nevelő személyiségével kapcsolatban elengedhetetleneknek tart. (16:194. kl.)

Lubrich a nevelőtől megkívánja:

1. a *keresztény nagykorúságot*. Mivel a nevelésnek az a célja, hogy a növendékeket keresztény nagykorúságra segítsük, mindenek előtt magának a nevelőnek kell „keresztényileg“ nagykorúnak lennie. Személyiséget csak az tud nevelni, aki maga is személyiség.

2. a *gyermekszereetet*. A nevelés sikerének egyik leglényegesebb feltételét, a gyermek bizalmát, csak a szeretet képes megnyerni.

3. a *hivatalszeretetet*. Aki hajlam nélkül lépett a nevelői pályára, az — Lubrich szerint — „elvesztette földi rendeltetését s a fonákul választott hivatal kötelességeit fonákul is fogja teljesíteni.“ (16:201.)

4. a *műveltséget*. Az általános ismereteken kívül szakműveltségre is szüksége van a nevelőnek. A neveléstudomány állandó tanulmányozása éppen ezért elengedhetetlen. Kötelessége továbbá a nevelőnek, hogy ismereteit olvasás és gondolkodás által gyarapítsa és hogy tapasztalataiból szabályokat állapítson meg a jövőre vonatkozóan.

5. a *nevelői tekintélyt*. „Tekintélyes személyisége csak azon nevelőnek lehet, ki a nevelői működése előtt lebegő eszményt mindig maga előtt tartja és a szerint él; aki maga lezponosabban teljesíti azt, mit növendékeinek ajánl.“ (16:209.)

6. a *rátermettséget*. Lubrich elismeri, hogy a nevelői rátermettség a tanulástól és gyakorlástól is függ, de azt elsősorban velünkzűletett szellemi képességnek tekinti.

7. a *tapintatot*. Ennek fogalmát a következőképpen határozza meg: „A tapintat az érzés természeti finomságán nyugvó és tapasztalás, gyakorlás által kiművelt ügyesség, mely a másokkal való érintkezésben minden egyes és különösen kétes esetekre a legillőbb, legcélszerűbb eljárást közvetlenül és biztosan felismerni és teljesíteni képes.“ (16:211.)

8. végül az *arányos testalkatot*, mindenek előtt azonban az egészséget és a feltűnő testi hibáktól való mentességet.

IV. Testi nevelés

Lubrich a testi és szellemi nevelés között szoros kapcsolatot lát. Ez a „csudálatos összeköttetés teszi nagy fontosságúvá a testi nevelést is, mert tisztelvén a test jogait, a belső ember lehető tökélyes kialakulásán működünk s eszközöljük, hogy az egész ember az isteni szellemnek templomává lehessen.“ (17:3.) A testi nevelés eszközei a *tápszerek* és azok az *ingerek*, melyek „a testszervezetben változást és így önmunkásságot idéznek elő.“ (17:4.)

Az eszközök alkalmazását általános törvények határozzák meg. Lubrich 13 ilyen törvényt említ meg. Ezeknek a felsorolását nem tartjuk szükségesnek, mert eléggé rámutatunk lényegükre, ha összefoglalóan, jellemzőként annyit mondunk róluk: általánosan ismert egészségtani tudnivalók.

Lubrich csak alapos *test- és élettani*, illetőleg *egészségtani ismeretek* közlése után foglalkozik a testi nevelés elvi kérdéseivel. Ebből joggal következtethetünk arra, hogy az általános anatómiai és egészségtani ismereteket a testi nevelés szempontjából elengedhetetlenül szükségeseeknek tartotta. Ennek a szükségnek a felismerése magyarázza meg azt a ma szokatlan jelenséget, hogy könyvében csak a test- és élettani, illetőleg egészségtani ismeretek beható tárgyalása után tér a nevelési vonatkozásokra.

A testi nevelést két nagy csoportra osztja: „a *tengő élet*“ és „az *emberi testszervezet állati rendszerének*“ nevelésére. Hogy e kifejezéseken mit ért, azt az alábbi felosztással kellőképpen megvilágítjuk. A „*tengő élet*“ neveléséhez tartozik az *emésztés*, a *légzés* és a *vérrendszer* fejlesztése. Az „*emberi testszervezet állati rendszerének*“ neveléséhez pedig az *ideg-*, az *érzék-* és a *mozgásrendszer* fejlesztése. (17:51.)

A „*tengő élet*“ nevelésének módja az *ápolás és gondozás*. Az ideg-, érzék- és mozgásrendszer nevelésével kapcsolatban hangoztatott elveiből nemcsak az tűnik ki, hogy a testi nevelést fontosnak tartja, hanem az is, hogy ezen a téren sok eredeti és ma is helytálló, fontos megállapítása van.

Az eredetiséget annál inkább kell hangsúlyoznunk, mert az ő korában — *Herbart* nyomán — a testi nevelésről kevés szó esett, sőt Herbart a testi nevelést teljesen ki is kapcsolja.

Lubrich azért sorolja az *idegrendszer* nevelését a testi neveléshez, mert „test és lélek legbensőbb viszonylatásban élnek egymással, úgyhogy a kettőnek működésében éles határt vonni alig lehetséges. Az agyvelő (idegrendszer) nevelését ezen összhangzás, vagyis a test és lélek közti viszonyhatás szempontjából akarjuk tekinteni.“ (17:53.) Az *érzé-*

kek nevelését *Fináczy* is a testi nevelés egyik ágához, a *gyakorláshoz* sorolja. (6:29.).

A nevelés általános törvényeit Lubrich a testi nevelésnél is állandóan szem előtt tartja. Az *idegrendszer* nevelésével kapcsolatban pl. azt hirdeti, hogy azt „korán kell ugyan kezdeni, de a *fokozat* elvétele könnyen koraérettséget s tompulást okoz.” (17:58.) Meglepő Lubrichnak az a megállapítása, hogy a nevelőnek ismernie kell a gyermeki *idegrendszer fejlődési menetét*, hogy a testi nevelést ehhez tudja alkalmazni. A gyermek erősebb szellemi megnyilatkozása esetén a nevelőnek fokozott mértékben kell gondot fordítania a testi nevelésre.

Az *érzékek* nevelésénél a természetesség elve megkívánja ugyan a gyakorlást, de ennek határozott korlátok között kell maradnia. Lubrich minden egyes érzékszerv ápolását szükségesnek tartja s erre nézve részletes útmutatást is ad.

A mai értelemben vett testi nevelést Lubrich a *mozgás rendszerének* nevelése címen tárgyalja. A legtöbbre értékeli a természetes mozgásokat. Már a gyermek is ugrál, fut, birkózik, s mindez nagyon fontos szervezetének fejlődése szempontjából. Ezeket a természetes mozgásokat semmi esetre sem szabad megakadályoznunk. A nevelőnek csupán az a szerepe, hogy felügyeljen, nehogy ezek a mozgások veszélyessé váljanak.

A testi képességek fejlesztése szempontjából a legértékesebb mozgásnak a „*járkálás*”-t tekinti. A hegyeken, erdőben való „*járkálást*” a kedély- és esztétikai nevelés szempontjából is igen nagyra értékeli. Ilyen módon a gyermeknek a természeti szépségek iránti érzéke kifejlődik, gondolkodása helyesebb, érzelmvilága pedig gazdagabb lesz.

A *futást*, *ugrást*, *mászást* nemcsak azért tartja fontosnak, mivel ezek természetes mozgások, hanem azért is, mert az általuk elsajátított ügyességekre és képességekre a gyermeknek az életben is szüksége lesz.

A *birkózást* ösztönösen szereti a gyermek. Lubrich szükségesnek tartja, hogy a nevelő a birkózás előgyakorlatait is elsajátíttassa tanítványaival. A nevelőtől minden tekintetben kellő hozzáértést és felkészültséget kíván. Nem csodálkozhatunk tehát azon, hogy a testi nevelés egyik elengedhetetlen feltételét a szakképzett „*tornamester*”-ben látja. Megállapítja, hogy „*nálunk egyelőre szakemberre van szükség; de ha tanítóink a testgyakorlásban is kiképeztetnek, akkor ők maguk vezethetik növendékeiket.*” (17:82.)

Az *úszást* és *korcsolyázást* azért tartja különösen ajánlatosnak, mert a test minden egyes részét erősíti és edzi.

Mivel a labdajátékokat a legegészségesebb testi mozgásoknak minősíti, a „*hajítást*” is fontosnak tartja.

Bár a *lovaglás* szintén egészséges mozgás, Lubrich a gyerme-

keknek és ifjaknak nem ajánlja, mert könnyen visszaélésre adhat alkalmat (onánia). A *vadászatot* mint testgyakorlást egyáltalán nem tartja ajánlatosnak.

Mivel a rendes testtartásra már igen korán rá kell nevelnünk a gyermekeket, Lubrich szükségesnek tartja, hogy a torna ne csak a közép-, hanem *már az elemi iskolában is* a rendes tárgyak között szerepeljen. (17:81.) Hogy Lubrich a *rendszeres testnevelésnek* a fontosságát helyesen látta, és hogy annak az elemi iskolákba való bevezetését nem hiába sürgette, azt az 1905. évi június hó 16-án megjelent elemi népiskolai *Tanterv és Utasítás* is igazolja, amelyben első alkalommal jutott megfelelő óraszámhoz a testgyakorlás. (25:XVI.) A legújabb „Tanterv és Utasítások a népiskolák számára” (26.) még inkább kidomborítja a testnevelés szükségességét azzal, hogy a népiskola minden egyes osztályában heti 3 órát szentel ennek a tárgynak.

Hogy a rendszeres testgyakorlásnak az *önállóságra való nevelés* szempontjából milyen nagy a jelentősége, azt Lubrich olyan módon világítja meg, hogy rámutat arra a nagy különbségre, amely a testneveléstől elvont és a kora ifjúságától testgyakorlásban résztvevő gyermek között fennáll. A *katonai nevelés* szempontjából pedig elengedhetetlenül fontosnak tartja a rendszeres iskolai testnevelést. Ezt igazolja a következő fejtegetése is: „Ha az ily testgyakorlás célja az, aminek lennie kell, nevelés, de úgy rendezve, hogy egyúttal az állami célt is elérjük általa: akkor mi szívesen adjuk rá szavazatunkat s óhajtuk, bárha hazánkban is mielőbb erős gyökeret verne.” (17:81.)

A *játékot* azért tartja Lubrich különösképpen értékesnek, mert egyrészt megóvjá a gyermeket a káros unatkozástól, másrészt, mert „test-, szellemképző eszközül is használható.” (17:83.) Azt a sokoldalú nevelői hatást, amit a játék magában rejt, Lubrich jól látta. Szerinte a célszerű játék sok erény forrása. Mivel a gyermek önkénytelenül is alkalmazkodik társaihoz, ezért a játék az akaratosságot, dacot, szélsőséget, önhittséget, stb. korlátok közé szorítja. A játék ad önévédekeinknek elsősorban lehetőséget ahhoz, hogy *szociális érzékük kifejlődjék*. Mivel az ember társaslény, a gyermek is játszótársai között érzi magát a legjobban. Ha pedig hasonló gondolkodású és műveltségű emberek társaságában vagyunk, akkor ez műveltségünkre, kedélyállapotunkra és érzésvilágunkra feltétlenül kihat. Ugyanez a helyzet a gyermeknél is. Játék közben, a kis közösség hatására olyan tulajdonságok is életrekelnek, amelyek egyébként sohasem kerültek volna felszínre. Viszont a helytelen szokások és a társaséletet megbénító tulajdonságok visszafejlődnek, illetőleg megszűnnek. A gyermek *utánzó hajlama* igen nagy.

ezért mindaz, ami a társaséletben lejátszódik, erősen befolyásolja a gyermeket a későbbi szokások meghonosítását illetőleg. Mivel Lubrich a *szociális nevelés* szempontjából fontosnak tarja a játékot, gondoskodni kíván azoknak a gyermekeknek a játszópajtásairól is, akiknek nincs testvérük. Ahol több gyermek van, ott is szükségesnek látja az idegen gyermekek összejövetelét, mert a hatás többoldalú és értékesebb lesz. A szociális nevelés sikere érdekében szükséges, hogy a játszótársak korban ne igen különbözzenek egymástól, és „csak a legjobb indulatúak választassanak társakul.” (17:84.)

A *nevelő szempontjából* azért fontos a játék, mert e közben a gyermek szinte önfeledten viselkedik és így a nevelőnek alkalmat nyújt arra, hogy megfigyeléseket eszközölhessen. Ha a nevelő együtt játszik a gyermekekkel, (Lubrich természetesen azokra a játékokra gondol, melyek összeegyeztethetők a nevelő tekintélyével) akkor a játék a nevelés és tanítás sikerét is szolgálja, mert előmozdítja a növendékek ragaszkodását nevelőjükhöz. „Ha a tanító érdeket mutat a játék iránt: akkor a gyermekek a legőszintébb odaengedéssel, bizalommal fogadják minden intézkedését, s boldogok, ha nevelőjük vezetése alatt játszhatnak.” (17:86.)

A test erősítése és ügyesítése céljából, valamint a szellemi képzésre tekintettel, Lubrich igen nagy jelentőséget tulajdonít a *kézimunkának*. Határozottan megkívánja, hogy a gyermek kézimunkával is foglalkozzék. Ezt mind a fiúkra, mind a leányokra nézve hangoztatja. A test ügyesítésén kívül a hasznossági ok és az esztétikai érzék fejlesztése is hozzájárul a kézimunka értékének emeléséhez. „A célszerű kézimunka képezi az értelmet, a feltaláló tehetéket, az ízlést és sok olyan képzetet szerez, melyek nélküle vagy éppen nem támadtak vagy legalább nem lettek volna oly világosak, oly határozottak.” (17:95.) A kézimunkával kapcsolatban is *fokozatosságra* int, mert a kisebb gyermekek számára a papírmunkát, faragást, építést, stb. írja elő, a nagyobbakat pedig már leleményességre készíti, amikor azt kívánja tőlük, hogy játékszereiket maguk készítsék el.

Lubrich a *táncot* a testi nevelés szempontjából nem hibáztatja, ha az „az ész és illem határai közt történik.” (17:87.) Az ú. n. „gyermekbálak”-at azonban nagyon kifogásolja, mert azok sem a testgyakorlás, sem a szépérzék fejlesztésére nem nyújtanak lehetőséget.

Lubrich a rendszeres és célszerű testgyakorlással kapcsolatban állandóan hangoztatja a *mértékletesség* és a *túlzasoktól való óvakodás* szükségességét is. Az állandó gyakorlás rendszeres pihenést kíván. Erre szükségünk van, éspe-

dig annál nagyobb mértékben, minél inkább igénybevette szervezetünket a mozgás, játék avagy kézimunka. A testgyakorlással kapcsolatban pihenésnek Lubrich elsősorban az *alvást* tekinti.

V. A szellemi képességek fejlesztése*

Lubrich Az ismerő-tehetség nevelése címen foglalkozik az értelem fejlesztésével. Különbséget tesz „alsó- vagy érzéki” és „fensőbb” ismerő-tehetség között.

Az alsó ismerő-tehetség nevelését a megfigyelés, emlékezet és képzelet fejlesztésében látja. A fensőbb ismerő-tehetség kiművelése pedig az értelmi nevelés feladata. („Az alsóbb ismerő-tehetségek bizonyos képzettsége, például nagy emle, élénk képzelem, még nem teszik ki az igazi embert, ezekhez még az értelem működése is szükséges, amely a fogalmak és ítéletek világosságában nyilvánul, vagyis az alsó tehetségek művelése után most már a képzeteket mindinkább tisztákká kell tenni, helyesen összekötni, egyeztetni és szétbontani, azaz biztosan ítélni. Ez a feladata az értelem nevelésének.”) (17:169.)

Az „ismerő-tehetségek” közötti ez a megkülönböztetés kétségtelenül arra mutat, hogy *Lubrich* nyomon járó okoskodással közelítette meg a neveléslélektan mai állásfoglalását, amit *Várkonyi* úgy fejez ki, hogy az érdeklődés, figyelem és emlékezet fontos előfeltételeit teszik ugyan az értelem működésének, de szerepük csak lépcső a nevelést legjobban érdeklő értelmi tevékenység lehetővé tételében. (29:60.)

Lubrich az alsó és fensőbb ismerő-tehetséggel való részletes foglalkozása előtt általános szabályokat állapít meg az „ismerő-tehetség kiismerésére”, a szellemi nevelésre és a figyelem fejlesztésére vonatkozóan.

A) Általános szabályok

1. Az „ismerő-tehetség” vizsgálata

Lubrich szerint csak akkor fejleszthetjük a reánk bízottak értelmét, (az alsó és fensőbb ismerőtehetséget egy-

* **Jegyzet:** Lubrichnak a szellemi, érzelmi és akarati nevelésre vonatkozó felfogását neveléslélektani szempontból tettük vizsgálódásunk tárgyává. Eljárásunk alapjául *Várkonyi Nevelés és gyakorlati lélektan* c. munkája szolgált. (30.—33.)

aránt) ha világosan állanak előttünk azok a módok, amelyek lehetővé teszik

az „ismerő-tehetség” megvizsgálását. Itt a következő szabályokat kell a nevelőnek szem előtt tartania: (17:114. kl.)

1. Nem szabad a növendéket egyoldalúlag, pl. csak az emlékezete szerint megítélni.
2. Nemcsak a különféle képességeket kell elemeznünk, hanem azt is tudnunk kell, hogy az egyes képességek is különféle árnyalatokat mutatnak fel. (A képzeletnek pl. az elevenisége, gazdagsága, stb. is figyelembe veendő.)
3. A gyermekkor első éveiben mutatkozó jelek könnyen megtéveszthetnek.
4. Nem szabad felednünk, hogy az „összlángész” (aki minden tárgyban a lángész teremtő erejével rendelkezik) a világítrikaságok közé tartozik.
5. Ha valamely növendék egy bizonyos tárgy iránt nagy hajlamot árul el, nem szabad mindjárt lángészre következtetnünk. A másik véglet is helytelen. Amikor u. is egy növendék valamely tantárgyból csekélyebb eredményt mutat fel, nem szabad ebben azonnal szellemi gyengeséget látnunk. — Az iskolában nagyrészt reprodukcióról van szó, ami az igazi tehetségre nézve ellenszenves. Ez a magyarázata annak, hogy az iskola sokszor félreismeri az igazi tehetséget. Ez a megállapítása egyezik *Weszely* felfogásával is. (35:253.)
6. A növendék szellemi képességeit közvetlenül vagy közvetve vizsgálhatjuk meg.

a) Abban, hogy *Lubrich* a *közvetlen megfigyelés* fontosságát hangsúlyozza, az *intelligencia-vizsgálat* jelentőségének felismerését kell látnunk. Ha pedig az általa megjelölt vizsgálati szempontokat elemezzük, akkor azt az utasítást, amit a nevelő számára ad, a *teszt-vizsgálat* ősfelmérésének kell tekintenünk. (Vizsgálati szempontok pl.: „Képes-e a gyermek többféle tárgyat általános rovatokba sorozni, osztályozni, rendezni; nem von-e le mindent egyes esetekre vagy inkább általánosságban ad elé; példákat keres-e inkább, vagy elméleti meghatározásokat és általános szabályokat? Nyelvét illetőleg figyeljük meg: megválasztja-e a kellő szót, vagy kétes, határozatlan kifejezésekkel is megelégszik; teremt-e gondolatokat, vagy talán eszmélődő; elmondja-e az eseménynek, tüneménynek okait és következményeit is, észre veszi-e ezek összefüggését;” stb.) (17:118.)

Ha a növendék *képzeletét* akarjuk vizsgálat tárgyává tenni, akkor játék közben pl. azt kell megfigyelniünk, hogy a gyermek találékonyság-e, módosít-e játékszerén, stb.

Az emlékezet megítélésénél nem szabad felednünk, hogy

aki könnyen megtanul valamit, annak az emlékező-tehetsége nem feltétlenül kiváló és fordítva: aki a számokat könnyen elfelejti: nem rendelkezik feltétlenül rossz emlékezettel.

b) A *közvetett* megfigyelésnél a nevelőnek figyelembe kell vennie az alábbiakat:

a) A szellemi képességek összefüggenek egymással. Az egyikből (pl. a képzeletből) következtetni lehet a másikra. (Pl. a megfigyelő-képességre.)

β) A gyermek érzelmvilágából is következtethetünk az értelemre.

γ) Növendékeink hajlamai, vágyai fényt vetnek szellemi képességeikre, érdeklődési körükre. „Minél óvatosabb, mérsékeltebb és erélyesebb valaki hajlamai s vágyai kielégítésében, annál több értelemre mutat.“ (17:119.)

δ) A külsőről, a vérmérsékletből is következtetéseket vonhatunk le a gondolkodás minőségét illetőleg. —

II. A szellemi nevelés szabályai

A szellemi nevelés *formális* és *tartalmi* célját Lubrich helyesen látja. Nála *alaki* és *anyag*i neveléssel találkozunk. — A formális és tartalmi képzésről azt tartja, hogy „ami anyagilag képez, az képez alakilag is és fordítva.“ (17:120.) Rámutat arra, hogy valakinek igen sok ismerete lehet, de ebből még nem következik, hogy az illető gondolkodni is tud. És fordítva: valakinek igen éles, mély gondolkodása lehet a nélkül, hogy ismeretekben bővelkednék.

Alaki nevelés nélkül az ember — ha még oly sok ismerettel is rendelkezik — nem tud se a maga, se a *társadalom céljának* tökéletesen megfelelni, Lubrich sehol sem feledkezik meg arról, hogy az egyént *szociális szempontból is szemlélje*. Az alaki képzésről vallott felfogását is ez a szempont jellemzi. — Bár szerinte az ismeretek pusztá közlése is formális képző erővel jár, ez mégsem elég, mert akit arra szoktatunk, hogy mindig mások gondolatait mondja el, annak sohasem lesz önálló gondolkodása. Arra kell tehát törekednünk, hogy a növendék ismereteit rendezni, megítélni és alkalmazni is tudja. A szellem rugalmassága, az értelem élessége t. i. a tanulmányok befejezése után is megmarad. Ez örök tulajdona a szellemnek, amelynek a segítségével az ember új ismereteket szerezhet és meghódíthatja azokat a szellemi területeket, amelyeknek a megvilágítására az iskola már nem vállalkozhatott. (28:6.)

Eppen ezért a *formális képzés* a nevelőtől „nagy önképzést, sok lélektani ismeretet, észleléseket, gondolkodást s kü-

lönösen a gyermekek gondolkodásához való nyájas, szeretetteljes, de okos leereszkedést tételez fel” — mondja Lubrich. (17:122.)

A *szellemi nevelés módjára* vonatkozóan a következő szabályokat állapítja meg: (17:123. k. l.).

1. Állandóan legyen gondunk a *mértéktartásra*. Lubrich elítéli a didaktikai materializmusnak azt a törekvését, amely a növendék fejébe minél több ismeretet akar önteni. De elveti a filantropisták módszerét is, amely a tanulást csaknem játékká szállítja le.
2. A nevelés ütemét a növendék fejlődéséhez kell mérnünk.
3. Az alaki és tartalmi képzés között egyensúly legyen.
4. Az általános műveltségre mindenkinek szüksége van, az iskola tehát csak olyan anyagot vegyen fel tanítása tárgyául, amit minden átlagos képességű növendék megtanulhat.
5. Nem szabad abba a hibába esnünk, hogy csak a gondolkodást fejlesztjük és nem fordítunk elég gondot az érzelem és akarat nemesítésére.
6. Mind az alaki, mind a tartalmi képzésnek az életből kell kiindulnia és oda kell visszatérnie. „Ez másképp annyit jelent, hogy csak olyant adjunk a növendéknek, ami életrevaló, amit nemcsak azért tanul, hogy elfeledje.” (17:130.)
7. A szellemi képességek nevelésénél a szervezet felépítettsége és a kedélyállapot befolyása is számbaveendő.

A test és lélek kölcsönhatása nyilvánvaló, ezért a nevelőnek anatómiai szempontból is alaposan meg kell ismernie a növendékeket.

III. A figyelem gyakorlásának szabályai

„Figyelem alatt a szellemnek a tárgy felé való osztatlan odafordulását értjük, úgyhogy a szellemet tárgyától más tárgyak benyomásai elvonni nem képesek.” (17:132.) Lubrichnak ez a meghatározása már a mai pszichológusok felfogására emlékeztet, amely szerint a figyelem az „én” sajátos viselkedési módja, a tárgy felé való benső odafordulás. (35:357.)

Lubrich természetesen még — a régóta szokásos, helytelen megkülönböztetés alapján — csak *önkényes* és *önkénytelen* figyelmet ismer. Háromféle figyelemről csak a legújabb időkben és *Mélinand* nyomán beszélünk. (29:45.)

Lubrich szerint a figyelem, mint minden egyes szellemi

képesség, nevelhető. Jelentősége az egyetemes lelki élet és a tanulás szempontjából egyformán nagy. Fejlesztését csak a gyakorlás szolgálja. A gyakorlás módjára vonatkozóan Lubrich szabályokat állapít meg, melyeknek a mondanivalóját az alábbiakban foglalhatjuk össze:

A megfigyelendő tárgyakat, gondolatokat kezdetben csak kevés ideig tartassuk a gyermek tudatának a közép-pontjában. S mivel a figyelem képességét *általában* könnyen fejleszthetjük, azért távolítsuk el különösen kezdetben mindazt, ami megosztaná a gyermek érdeklődését. Azt azonban mindig szem előtt kell tartanunk, hogy minél inkább összefügg a megfigyelendő tárgy a gyermek hajlamaival, annál nagyobb lesz a növendék figyelme. Viszont kívánjuk még a gyermektől az egy tárgynál való elidőzést még akkor is, ha törckvéseinek nem is lenne azonnal sikere. Szokja meg, hogy ne csak ott tanúsítson érdeklődést, ahol élvezet kínálkozik, hanem ott is, ahová a kötelesség szólítja.

B) Az „alsó-ismerőtehetség” nevelése

1. A szemlélet és megfigyelés

„A *szemléletek* mivoltától függ minden fogalmak mivoltát”, és az értelem működése is ezeken alapszik, állapítja meg Lubrich. (17:136.) A nevelésben tehát nagyon fontos a helyes szemléletek nyújtása. A *szemléltetés* elve innen nyeri fontosságát a tanításban.

A szemléletnek „figyelmes” és jó emlékezettel, valamint értelmi viszonylatásokkal kidolgozott alakját *megfigyelésnek* nevezzük. (29:38.) Lubrich a szemléletnek ezt a „figyelmes” kidolgozását, a *megfigyelést* „szemlélő vagy szemléleti tehetség”-nek mondja.

A gyermek megfigyelésének nevelése igen fontos, éppen ezért ezt már a kisgyermek-korban meg kell kezdenünk. A *szemléltetés* elvének alkalmazásánál azt a két szempontot emeli ki Lubrich is, amit a neveléslélektan ma hangsúlyoz. Éspedig a szemléletek nyújtásában a *középut* megtartásának szükségességét és a szemléltető eszközök megválogatásában az *egymásutánt*. (29:39.) Megállapítja, hogy a középut megtalálása eddig nem sikerült, mert a „szemléleti tanmód is szélsőségekbe tévedett: a gondolkodási gyakorlatok formalizmusát a szemléltetés formalizmusa váltotta fel. Mindent szemléleti úton akartak a gyermekekbe vinni.” (17:139.)

„*Benső*” *megfigyelésre* is nevelnünk kell növendékeinket. Lubrich szerint a „benső szemlélő tehetség föltétele az

önismeretnek és önképzésnek. E nélkül pedig tökéletesedés el sem képzelhető.“ (17:140.) A gyermeket már igen korán önismertetre kell nevelnünk.

A „kül- és belszemlélésben“ Lubrich a benyomásoknak nemcsak a szenvedőleges elfogadását érti. A megfigyelés u. is nem egyenlő a szemlélettel. Annak további feldolgozása karöltve jár a gondolkodással. Amikor megfigyelünk, akkor összefüggéseket állapítunk meg a szemlélt dolgok között, megállapítjuk azok célját, értékét, stb. Mindez értelmi művelet. A nevelő éppen ezért mutasson rá mindig a jelenségek között levő oksági viszonyokra. Vétesse észre, hogy ugyanazon ok különböző hatása hasonló esetekre is alkalmazható. Egy-egy cél elérésére irányuló törekvésében hívja fel a növendékek figyelmét arra, hogy a rendelkezésre álló eszközök közül melyik a legmegfelelőbb, stb. De ezen a téren is tarison fokozatot. „Eleinte csak a legszükségesebb eseményekre“ figyelmeztesse növendégeit és csak később utaljon olyan összefüggésekre, „melyeknek rugóit, okait, következményeit csak éles szem fedezheti fel.“ (17:143.)

2. A képzelet nevelése

A képzelet tetteinknek, célkitűzéseinknek, boldogságunknak és boldogtalanságunknak egyaránt forrása. Nevelése éppen ezért minden pedagógussal szemben fontos követelmény. — Nevelésében tekintettel kell lennünk arra, hogy a képzelet *önkéntelen* (passzív) és *önkéntes* (aktív) (17:145.) *Passzív* a fantáziánk, ha átengedjük magunkat az önkéntelenül jelentkező, rendezetlenül felmerülő képzetek játékanak. Ezzel szemben azt a fantáziát tekinthetjük teremtőnek vagy *aktív*nak, amely valami célra irányul s ezért bizonyos képzeteket kiválaszt s összekapcsol, hogy valamely érzelmet vagy törekvést szemléletes képben kifejezzon.

A fantázia nevelése szempontjából a pedagógust elsősorban az *aktív* képzelet érdekli, mert ez a megteremtője a nagy, magasztos eszméknek, forrása a művészeteknek és az emberi előrehaladást szolgáló felfedezéseknek. Az emberiség életének legszebb oldala sohasem kerülne napfényre, ha a képzelet nem volna. A képzelet — az egyén életét tekintve — a legtisztább örömök forrása. Ha azonban az értelemmel és akarattal szemben uralkodóvá lesz, ha elfajul, akkor igen káros következményei is lehetnek.

A fentiek alapján a fantázia nevelésének két főelve van: egyrészt mintegy *önmagukért* kell *megőriznünk* és *fejlesztelnünk* a *képzelet értékes sajátosságait*, másrészt az *értelem* és az *akarat szolgálatába* kell állítanunk a fantáziát.

A fantázia-nevelés munkájában a következő szabályokat kell szem előtt tartanunk: (17:146. k. l.)

1. Minden egyes növendék fantáziáját meg kell ismernünk.

2. A fantázia gyakorlásában fokozatosan kell eljárunk. (Pl. ismert eseményeket dolgoztatunk fel olyan módon, hogy növendékeink először csak módosításokat eszközölnek az anyagon, később hasonló elbeszélések feltalálásában is gyakorolják magukat.)

3. Az ifjúsági olvasmányok kiválasztásánál különös gonddal kell eljárunk. A költői remekművek jelentőségét nem téveszthetjük szem elől.

4. A képzelet működése sohasem lehet természet- és ízlésellenes. A ponyvairodalom termékeit éppen ezért távol kell tartanunk növendékeinktől.

5. A fantáziának mindig a józan ész által megvont korlátok között kell mozognia. Az értelemmel és akarattal szemben a képzelet csak alárendelt szerepeket vállalhat. Ilyen módon óvhatjuk meg növendékeinket attól, hogy álmvilágban éljenek és hogy a csalódások útvesztőin botorkáljanak.

6. „Minden, mit a növendék képzelmének művelésére használunk, az erkölcsiség mérvesszejével mérendő.” (17:153.)

A *játék* a gyermek számára nagy gyönyörűséget nyújt, s ezt a fantázia hozza létre. A *képzeletnevelés* szempontjából a játék éppen ezért igen jelentős tényező. A helyes nevelői célt a következőképpen szolgálhatjuk:

1. Gondosan ügyelnünk kell arra, hogy a gyermek játéka minél egyszerűbbek legyenek. Ilyen módon tág teret biztosítunk a gyermek alkotóerejének és önmunkásságának.

2. A gyermeket nem árasztjuk el játékszerekkel. Ellenkező esetben u. is már korán felesleges igényeket támasztunk benne és egyúttal mértéktelenségre is szoktatjuk.

3. A képeskönyv kiválasztásánál a következő szempontokat is mérlegeljük:

- a) Semmi olyat sem tartalmazhat, ami meghaladná a gyermek felfogó-képességét.
- b) Csak nemes érzelmeket és vágyakat kelthet a gyermekben.
- c) A képek feleljenek meg a jóízlés és az esztétika követelményeinek.

3. Az emlékezet nevelése

Az *emlékezet* szállítja az értelem számára a feldolgozandó anyagot. Éppen ezért valamikor az emlékezetbeli tudásnak tulajdonították a legnagyobb értéket. Az emlékezetet

— *Lubrich* szerint — nem szabad túlértékelnünk, viszont lekicsinyelnünk sem lehet. A nevelőnek ezen a téren is meg kell találnia a helyes középútát.

Az emlékeztetést — mivel a legjobban alakítható képességek egyike — nevelnünk kell. Fejlesztésének módja a *gyakorlás*. Ennek anyagát a *növendék egyénisége* szerint kell megválogatnunk. Fontos alapelv továbbá, hogy az emlékeztetésre csak *értékes anyagot* válasszunk s ebből is *kevés*et. Az emlékeztetés azonban mellőzhetetlen az olyan esetekben, „amelyeknél bizonyos határozott forma és szabatos rend, alapos, kimerítő, lehetőleg tökéletes, szigorúan rendes tudás szükséges.” (17:166.) A gyakorlásnak továbbá *tervszerűnek* kell lennie. — A nevelőnek végül tisztában kell lennie azzal, hogy a *jó emlékezet* sajátosságai: a *hűség*, *gyorsaság* és *logikusság*.

Az „emlékeztetés” megkönnyítésének eszközeit az „eszmétársítás” törvényeiből ismerjük meg. Ezek a törvények a következők:

- a) Az egész összekapcsolódik a részekkel.
- b) A képzetvilágban az ellentmondó és ellentétes képzetek is társulnak.
- c) Amely képzetek időben és térben együtt jutottak tudatunkba, azok együttjárnak a felidézéskor is.
- d) Azok a képzetek, amelyek kedvenc foglalkozásunkkal és véleményeinkkel függnek össze, szintén társulnak.
- e) A legkönnyebben azok a képzetek idéződnek fel, melyeket nem régen alkottunk s időközben gyakran fel is elevenítettünk.

Ezeknek a törvényeknek az ismeretével a nevelő arra törekedjék, hogy a növendék logikus összefüggést létesítsen képzeleti között, és minden fontos képzetét egy már meglévő- és gyakran visszatérővel kösse össze. Meg kell továbbá akadályoznia, hogy a növendékek össze-visszaolvassanak, „az ujságok szenvedélyes olvasása pedig senkinek sem ajánlható.” (17:168.)

C) Az értelem („fensőbb ismerő-tehetség”) fejlesztése

Az értelem fejlesztése terén a nevelés sokat tehet. A növendék fejlődési fokára azonban tekintettel kell lennünk, s eljárási módunk ennek megfelelően mindig más és más lesz. *Lubrich* szerint az értelem fejlesztése úgyszólván kizárólag az iskola feladata. A nevelés módjára vonatkozóan szabályokat állapít meg. Ezek lényegét az alábbiakban foglaljuk össze:

1. A nevelő az értelem fejlesztését *mesékkel* kezdje.
2. Ne tűrjük, hogy a növendékek *gépiesen* olvassanak.

(Aki a gyermek számára könyvet ír, az a gyermeki lélek fejlődésének a legkisebb mozzanatára is legyen tekintettel.)

3. Neveljük a növendéket körültekintésre, egységbefogalalásra, fejlesszük *kritikai érzéket* és képességét.
4. Gyakoroltassuk a növendékeket abban, hogy meglásák a különbséget a fogalmak lényeges és mellékes jegyei között, azaz neveljük *lényegismeretre*.
5. A sikert az egyénhez való alkalmazkodás biztosítja.
6. A nyelvtanítás „valóságos gondolkodni-tanulás” legyen.
7. A növendék munkájának akkor lesz eredménye, ha örömmel, kedvvel tanul. A siker tehát nagyrészt a *nevelő személyiségétől* függ.
8. Kényszerítsük a növendéket arra, hogy saját maga kutasson, keressen és hogy önállóan tegyen szert ítéletre. Az *elmélyülésnek* ezt a képességét annál inkább fejlesztenünk kell, mert a gyermek könnyen elhárítja magától a fáradságot, ha észreveszi, hogy azt nem követeljük tőle. Ezért gondolkodik olyan kevés ember a saját fejével; „innen a szolgai utánzás, ingadozás az ítéletben s bűnös megnyugvás a furfangos, fogárdos eszűek agyrémeiben!” (17:172.)

Tehát nem célravezető, ha a nevelő csak előad, a tanítvány pedig hallgat, s utólag emlékezetébe vési az anyagot. Ez a módszer nem alkalmas a gondolkodás fejlesztésére.

Az *értelemnevelés* során a nevelőnek rá kell mutatnia arra, hogy vannak „minden más származott és határozott fogalmaknak alapul szolgáló legáltalánosabb *alapfogalmak*, (pl. lény, dolog, erő, stb.) amelyeknek előbb kell meglenni értelmünkben, mint a származottaknak.” (17:173.) Ugyancsak meg kell világítania azt is, hogy vannak maguktól értetődő *eszigazságok*. Ezeken az alapfogalmakon és eszigazságokon alapszik a *következtető-képesség* tevékenysége.

Lubrich a következtető-képesség első jelét a gyermek kíváncsiságában látja. Szerinte 10 éves korától kezdve végeztethetünk következtetést a gyermekkel. A *következtető-képesség* (Lubrich szerint: „okoskodó-tehetség”) nevelésének leg hatásosabb eszköze a nevelő példaképe. „Ha a nevelő nyelve mindig szabatos; ha mindig helyes ítéletek és következtetések hangzanak a növendék fülében: akkor lassankint ő maga is elsajátítja az ilyen nyelvet, vagyis okoskodást s végre oda jut, hogy a világon mindenütt okokat és okozatokat lát és az okok okához, Istenhez emelkedik.” (17:177.)

Lubrich szerint a *nyelvtelhetség* nevelésének a sikerét is legelsősorban a nevelő példája biztosíthatja. Éppen ezért minden pedagógusnak kifogástalanul kell beszélnie anya-

nyelvét. Arra is ügyelnünk kell, hogy a környezet tisztán, helyesen beszéljen. Ha a növendék már megtanulta anyanyelvét, akkor idegen nyelvet is taníttathatunk vele, „hogy ne csak népe, hanem az emberiség tagjának is érezze magát, s hogy gazdagabb legyen szellemben, gondolatok- és érzelmekben.” (17:183.)

VI. Az érzelmek nemesítése

Lubrich az érzelmek pedagógiáját a *kedély nevelése* címen tárgyalja. Nézete szerint u. is a kedély az indulat, érzelem és szenvedély alakjában nyilvánkozik meg. A kedéllyel kapcsolatban tehát

I. az *indulatok*,

II. az *érzelmek* és

III. a *szenvedélyek* neveléséről beszélhetünk.

I. *Az indulat nevelését* különösképpen fontosnak tartja, mert ha valamely érzelmünk magasfokú izgalomba jut, akkor egész személyiségünk rendes viselkedési formái mintegy széthullanak, egyéniségünk egyensúlya és összhangja megbomlik és nem vagyunk többé urai önmagunknak.

Mivel az indulat valamely érzelem magasfokú izgalmi állapotát jelenti, rámutat arra, hogy annyiféle indulat van, ahányféle érzelem.

Lubrichnak az indulatokkal kapcsolatos nevelési elveit, a lélektanában megadott felosztás szerint, az alábbiakban ismertetjük.

A) *Törekvő indulatok*

1. *A szeretet* indulatának nevelésénél nagy szerepe van a *szülőknek és a környezetnek*. A nevelőknek ismerniük kell a növendékek érzelmi életét, mert minél gyengébb a szeretet, annál erősebb ingerrel kell a fejlődést kiváltanunk.

Azonban nemcsak az indulatok fejlesztése a célunk. Az ösztönökből és a lelkiélet köreiből fakadó *indulatok leküzdése* is fontos szerepe a nevelésnek. A szeretetlenség ellen pl. a legjobban úgy védekezhetünk, ha az önzés kifejlődését megakadályozzuk.

Az indulatkiszorítás egyik módját új impulzus nyújtásában látja Lubrich. A *nevelők példaadása* — mint külső nevelői hatás — különösképpen jelentős az indulatkiszorítás szempontjából.

„Önzetlen, tiszta szeretetre vezetjük továbbá a gyermeket, ha az önző érzelmeknek, büszkeségnek, hiúságnak, mások fölötti szeretetlen ítéletnek, stb. kifejlődését akadályoz-

zuk s az ellenkező érzelmeket fejjegetjük. Tanusítsunk magunk is szelíd lelkületet és szeretetet.“ (17:293.)

2. Annak, aki neveléssel foglalkozik, tudnia kell, hogy a *gyűlölet* indulatának a kifejlődését a meghiúsult remény, hűtlenség, a hatalmasok kegyetlensége és a ferde nevelés idézi elő. Ezeknek az okoknak az ismerete a gyermeki lélek vezetése szempontjából elengedhetetlenül szükséges. A nevelők *példaadása* akadályozhatja meg leginkább ennek az indulatnak a kifejlődését. „A nevelők goromba, durva, nyers, szeretetlen bánásmódja; az igazságtalanság, meg nem érdemelt büntetés viszont igen könnyen felkelthetik a gyűlöletet.“ (17:294.)

3. A *vágy* és az 4. *irtózat* összefügg a szeretettel, illetőleg a gyűlölettel, nevelésük mikéntjének részletezését Lubrich ezért feleslegesnek tartja.

4. Az *örömet* akkor fejlesztjük helyesen, ha minél tágabb teret biztosítunk ennek az indulatnak a *kifejezésére*. Mai meghatározással élve: ha minél több mosolyt viszünk az iskolába. A nevelés „előzi a bűt, bánatot, elősegíti a vérkeringést, emésztést s így neveli az életerőt.“ (17:286.)

6. A *szomorúság* indulatának leküzdésénél is új impulzus beiktatása a legcélravezetőbb. A tudatból a szomorúságot Lubrich a hit lelki energiájával akarja kiszorítani, amikor azt mondja, hogy „Korán tanuljuk meg tehát a földi jólétet nem mint éltünk egyedüli célját tekinteni; bízzunk az isteni gondviselésben, ettől várjuk szomorúságunk enyhét...“ (17:296.)

7. Az *irigység* kialakulása a környezet, a példa romboló hatásának tudható be. Ha növendégeinket megszegényítjük s ugyanakkor mások kitűnő tulajdonságait túlzottan hangoztatjuk, sohasem lelkesítjük, hanem „mindíg csak a köznapiság, a földiség porában mászkálunk velük,“ akkor könnyen kifejlődik az irigység. (17:297.)

Ennek a leküzdésénél a nevelő 1. feladata az, hogy megszüntesse azt az okot, amelyből az indulat közvetlenül származott. 2. Ha a gyermek idősebb, akkor új impulzusokat adunk az irigység ellensúlyozására. Rászoktatjuk növendégeinket arra, hogy lelkiismeretesek legyenek és ők is örömet találjanak mások örömében.

Az indulatok nevelésénél általában szükségesnek tartja Lubrich — a személyes példa mellett — a *folytonos gyakorlást, oktatást és tanítást is*. (32:14.) Az irigység kiküszöbölésénél ez különösen jelentős, éppen ezért „mutassunk rá Isten nagyságára, kísérjük Scipiot Carthágó romjai közé, keressük Róma világuralmát: mindenütt a kaján irigység rémszellemét fogjuk látni a romokon. Nyissunk hazánk tör-

ténelmének azon lapjaira, amelyeken csak könnyek közt mehet végig szemünk s látni fogjuk, hogy a nemzetek legnagyobb ostroma a pártviszály, az irígység.“ (17:298.)

B) Küzdő indulatok

1. A *remény* nevelésének főszabálya az, hogy a nagyfejlettségű indulatot mérsékeljük, a kevésbbé kialakultat pedig különösen akkor erősítsük, ha az túlzott óvatossággal párosult. A józan ítéletalkotás óvhatja meg növendékeinket attól, hogy légvárakat építsenek és túlzott reményeket tápláljanak. A gondolkodó-képesség fejlesztését Lubrich ezért a remény nevelésénél éppen olyan fontosnak tartja, mint a keresztény igazságok tanítását.

2. Lubrich szerint a *bátorság* a remény indulatából fejlődik és „alatta a siker reményével összekötött ama törekvést értjük, amely azt, amit kötelesség parancsol, minden akadály és veszély ellenére is végrehajtani akarja.“ (17:301.) Ezt az értékek szolgálatában és megvalósításában érvényesülő és a nehézségek, akadályok leküzdésében mutatkozó lelkiértelmet ma *belső bátorságnak* nevezzük.

A bátorságranevelés első kelléke a nevelő személyes példadása. „Oly nevelőtől, aki az érzéki elveket többre becsüli, mint a szellemieket; akinek úgy látszik, hogy teste azért van, miszerint azt, mint rabszolga, minden kitelhető gondossággal kiszolgálja és nem azért, hogy azt a szellemnek rendelkezésére bocsássa, hogy ez a magasabb életcélokat munkálhassa; akinek a kényelem több, mint a kötelesség, akít inkább a személyek, mint az ügy határoznak, aki az édes békességért lelkiismerete békességét adja oda, az ily nevelőtől nem nagy bátorságot tanul a növendék.“ (17:302.)

Mivel a külső viselkedés visszahat a belsőre, azért a tornát, általában a testedzést, mint bátorságfejlesztő eszközt, Lubrich igen nagyraértékeli.

A veszélyekben való állhatatos bátorságot *vitézségnek* nevezi. Mivel ez az indulat „nemzeti egyediségünkhöz tartozik,“ azt nem fejleszteni, hanem csak fenntartani szükséges. Ebben a munkájában a nevelő elsősorban a történelemhez forduljon. A kifejezés megerősíti a vitézség alapját képező érzelmet, ezért „...a vitézi dal és elbeszélés legyen az, amit a gyermek tőlünk hall. Ily szellemben legyenek szerkesztve a tankönyveink is.“ (17:302.)

3. A *félelem* indulatával kapcsolatban Lubrich rámutat azokra a jelentékenyebb változásokra, amelyeket a félelmi állapotok a szervezetben előidézhetnek. Pl. a szív működése gyorsul, a lélekzés elveszti nyugodt ritmusát, az izmok feszítőereje csökken, stb. De a félelem „hasonló dülást okoz a lélekben is.“ (17:303.) A képzeletet felizgatja, az ítélő-képességre tompító hatást gyakorol, stb.

A félelmet Lubrich nem tekinti velünk születettnek. Annak okát a puha testi és elhanyagolt szellemi nevelésben, illetőleg a rossz példában látja.

A nevelés feladata ezen a téren a következő:

1. A nevelő magatartása legyen biztató, bátorító, bizalomkeltő.

2. A testnevelés jelentőségét kellőképpen ki kell aknázunk.

3. Fel kell ébreszteniünk a gyermek „önbizalmát maga iránt.” (17:305.)

4. A szükséges felvilágosítást mindig meg kell adnunk. Sok ember u. is azért fél valamitől, mert az számára ismeretlen. Különösen azt kell a gyermekkel megismertetnünk, amittől alaptalanul fél.

5. A bátorság fejlesztésével alkalmat kell adnunk növendékeinknek arra, hogy a félelmet a tudatból valóságos lelki energiával kiszorítsák. A történelemből vett példákat a nevelő erre a célra jól felhasználhatja.

4. A *harag* ellensúlyozásaként a szeretetet, szelidséget és lelkiismeretességet kell a nevelőnek fejlesztenie. Hatásosan küzdhetünk ellene akkor is, ha rámutatunk ennek az indulatnak a következményeire.

C) *Vegyes indulatok*

Amit ezeknek az indulatoknak (tisztelet-csodálat, kevélység, szémeérem-bánat és lelkesedés) a neveléséről megállapít, azt részletesebben a *Szociális nevelés* című fejezetben ismertetjük.

A lelkesedés (ma azt mondanók: *lelkesednitudás*) nevelését azért tartja Lubrich különösen fontosnak, mert korának „egyik jellemvonása az anyagelvűség.” (17:320.)

Lubrich szerint „aki lelkesedik, az önmagáról egészen megfeledkezik, s teljesen tárgyának adja át magát.” (17:319.) Ez a megállapítása *Klages* nézetét is fedi, aki úgy látja, hogy a lelkesedés nem egyéb, mint szellemi önátadás, az egész személyiség ráirányulása valamely értékre s annak szolgálatára. (32:420.)

A lelkesedést Lubrich összhangba hozza az eszményalkotással. Éppen ezért azt mondja, hogy az a nevelő, akinek nincs lelkesedése, beszélhet akármennyit és magyarázhatja, milyen fenséges dolog a szép, jó és igaz iránti lelkesedés, növendéke nem fog lángragyulni, mert az ellenkezőjét és nem a követendő eszményképet látja. „Tüzet csak tűz gyújthat, valamint eszmét is eszme kelthet.” (17:320.)

II. Az érzelmek nevelése

Az érzelmek fejlettségi minősége egész egyéniségünkre döntő hatást gyakorol. Lubrich ezért az érzelmek nemesítésével kapcsolatban 12 olyan általános szabályt állapít meg, melyeknek szem előtt való tartása minden nevelő számára elengedhetetlenül szükséges.

Ezek a szabályok a következők:

1. Az érzelmet nem lehet senkire sem ráparancsolni.
2. Az érzelmenemesítés leghatásosabb eszköze a példa.
3. A műremcek szemléltetése fejleszti érzelmvilágunkat.
4. A természetszemlélet és az Istenhez való közeledés érzelmenemesítő.
5. A jónak, szépnek elképzelése hasonló érzelmeket kelt. Fontos tehát a képzeletre való hatás.
6. Óvakodjék a nevelő az egyformaságtól és túltelítéstől.
7. Az egyéniséghez való alkalmazkodást itt se tévesszük szem elől.
8. Alkalmazkodjunk a növendék fejlettségéhez.
9. A különféle érzelmeket összhangban kell nevelnünk. Egyik sem hanyagolható el.
10. Az érzelem és gondolkodás összefügg. Tehát az érzeleméletet a gondolkodás rendszerével együttesen kell fejlesztenünk.
11. A legfinomabb érzelmek is hasztalanok, ha sohasem realizálódnak. Az ember ugyanis csak annyit ér, mint amennyit tesz.
12. Az érzelmet nem kell sem teljesen elnyomni, sem szabadon hagyni. Az egyedüli helyes elv az *érzelmek* ellenőrzése, az *önuralom*. Ez az a léleknagyság, amely a kötelesség állhatatos betöltésére oly nagyon szükséges. Éppen ezért „szoktassuk növendékeinket érzelmeik vizsgálására, legyőzésére; ha a jog és kötelesség követeli, tanuljanak érzelmeik ellen is cselekedni.” (17:325.)

1. Vallási érzelmek

Mivel a vallás és erkölcs között határt nem húzhatunk, a tisztult erkölcs vallás nélkül csak hiú ábránd. Éppen ezért „a vallásosság nevelése az ész után főfeladata minden nevelési buzgóságnak.” (17:330.)

A vallásosságra való nevelés főszabályai a következők:

1. A nevelést korán kell kezdenünk, kb. a 4. év után.
2. Igen fontos az egyházi ünnepélyeken való részvétel.
3. Ne idegenítsük el a gyermeket a vallástól a hossza-

dalmas prédikációkkal, formáknak, nem értett imádságoknak a gépszerű betanultatásával.

4. Ne essünk mi is abba a hibába, hogy a vallásosságot, meg a szellemi korlátoztságot, illetőleg a vallástalanságot és a magasabb műveltséget, az ú. n. „intelligenciát” egynek tartjuk.

5. Mi magunk legyünk olyanok, amilyenekké növendékeinket nevelni akarjuk, mert akinek nincs, az nem adhat.

6. „Az imádság a legelevenebb élete az istenérzelemnek.” (17:335.)

7. Ne feledjük, hogy amikor Isten számára nevelünk, akkor a hazának is jó polgárokat formálunk. „Az istenérzelem u. is az államszervezetnek egy oly tagot ad, aki a maga önző akaratát és gondolkodását az egész akaratának és gondolkodásának alája veti.” (17:337.)

2. Az esztétikai érzelmek

Az esztétikai érzelmek nemesítését Lubrich az *eszményiség* (idealizmus) *nevelésének* mondja. Eszményiségen „általában a legmagasztosabbnak megvalósítására irányzott törekvést” érti. (17:339.) Hogy a gyermeket képessé tegyünk egyrészt a szép megérzésére, felfogására, másrészt a művészi kifejezésre, elsősorban a *természet iránti* érzékét kell fejlesztenünk. A szépnek a megérzése nem szabályokkal, hanem konkrét példákon és átéléssel fejleszthető. Ezért fontosnak tartja, hogy a gyermek a *családi életben* is mindig csak szépet és jót lásson.

A művészetek napfényessé teszik az élet zordonságát, nemesítik kedélyünket. A nevelőnek ezért már korán fel kell ébresztenie növendékében a *művészi alkotások, ének és zene* iránti érdeklődést. Azonban nem szabad felednünk, hogy az embert elsősorban az emberi lélek szépségei érdeklik és foglalkoztatják. Az esztétikai nevelés ennek megfelelően „a szépet nem csupán a külsőben keresi, hanem és minden előtt a belsőben is, s a rútat mindenben utálja.” (17:342.)

A fentiek értelmében minden nevelőnek az a kötelessége, hogy a gyermeki lelket a szép érzésével töltsse el és egy ideális világba vezesse.

Ezt a feladatát a nevelő akkor végezheti el sikeresen, ha az esztétikai nevelés következő szabályai alapján jár el:

1. Meg kell védenünk az esztétikai érzelmet a káros befolyásoktól. Különösen az olyan környezettől kell távoltartanunk növendékeinket, amelyben ízléstelen, közönséges szellem és hang uralkodik.

2. Kívánjuk meg mindenben a rendet és összhangot.

3. A szépérzék nem a sokféle, hanem a sok gyakorlás fejleszti.

4. A magasztosnak és fenségesnek a szemléltetése érettebb korra halasztandó. Ezt indokoltá teszi annak a belátása, hogy a jellemben és a művészet remekeiben megnyilatkozó fenséges megértésére csak fejlett ízlés képes.

5. A szép megérzésére való ránevelés a legjobb befolyást gyakorolja az erkölcsi életre.

Lubrichnak ez az utóbbi megállapítása is arra vall, hogy teljes meggyőződéssel az alaki képzés és az átvitel elve alapján áll. (28:46.)

3. Az erkölcsi érzelmekhez

Lubrich a *lelkiismeret*, a *hála*, *illem* és *jellem* érzelmét sorolja.

1. A *lelkiismeret*et „a részrehajlatlanság tehetségének, a jó és gonosz fölötti bírónak, a jog és jogtalanság érzelmének” nevezi. (17:345.) Fejlesztése érdekében azzal tehet a nevelő a legtöbbet, ha a gyermekeket megóvjá a rossz környezettől és rászoktatja őket az igazság keresésére. Tudnia kell továbbá a nevelőnek, hogy az oktalan szigor, a folytonos leckéztetés éppoly ártalmas a lelkiismeretre, mint a mindent elnéző lágyaság.

2. A *hála* annak a megérzésében jut kifejezésre, hogy az a szeretet és jótétemény, amit velünk szemben tanúsítanak, az mások emelkedett érzelmi világának megnyilatkozása, amit elfogadunk, de meg nem követelhetünk. A hála érzelmének ebből a meghatározásából következik, hogy nevelését a szülők, nevelők és a környezet szolgálhatják elsősorban, és pedig azzal, hogy jó példát nyújtanak.

3. Az *illem* megtartásával kezdődik az élet széppé tétele, nemesítése. Az illem „belső mivoltunknak, belméltóságunknak az a külső kifejezése, amely szokásunkká, természetünké vált.” (17:350.) Nevelését elsősorban a szülői ház eszközölheti. Nem a szabályok fejlesztik a gyermekben ezt az érzelmet, hanem kizárólag a példa.

4. A *jellem érzelm*e Lublich szerint „az eszes akaratnak az összes lelki működésekre kiterjedő szilárdsága.” (17:354.) A jellemes ember elvek szerint gondolkodik és cselekszik. Ennek az érzelmenek a nevelése során tisztában kell lennünk azzal, hogy a jellemes ember művelt, aki pedig a művelt névre igényt tart, annak jellemesnek kell lennie. Mivel a „teljes keresztény nagykorúság csakis jellemes embernek

lehet a tulajdona", ezért a jellem érzelmének nevelése a pedagógia egyik főfeladata.

Nevelésének szabályai:

1. A gyermekeket arra kell szoktatnunk, hogy a másokkal való érintkezésben, a barátságban, az emberekről és dolgokról alkotott ítéletükben állhatatosak legyenek.

2. Ki kell alakítani bennük a rossztól való irtózást.

3. A nevelő hasson oda, hogy a növendék eszményképéhez jusson.

4. A jellemképzés alapja a példa.

5. Az erős ideg, a jó egészség az állhatatosság szempontjából igen jelentős. „Ezért a test elpuhítása pontosan kerülendő.” (17:358.)

6. A nevelő a kötelességteljesítésben határozottságot és állhatatosságot követeljen növendékeitől.

III. A szenvedélyek

nevelésének, illetőleg leküzdésének szükségességét Lubrich különösen szociális szempontból méltatja. Felfogásának részletes kifejtését éppen ezért a *Szociális nevelés* c. fejezet adja. — E helyütt csupán arra utalunk, hogy a „*becsvágy el-fajulásai*”-nak a következő szenvedélyeket tekinti: 1. *uralomkór*, 2. *hiúság*, 3. *ledérség*. (Mindent megvet, ami mások előtt érték.) 4. *fennhéjázás*, 5. *dicsekvés*.

IV. A vérmérséklet nevelése

Lubrich a *kedély nevelése* c. fejezetet követően külön megemlékezik a „*nedvalkatok*” pedagógiájáról. A vérmérséklet (temperamentum) nevelését kell ezen értenünk. — Szerinte a nevelőnek kötelessége, hogy szorgalmasan tanulmányozza növendékei „*nedvalkatát*”, mert különben nem foglalkozhat velük egyénenként.

A vérmérsékletek elnevezése: *vidor*, (szangvinikus) *epés*, (kolerikus), *hideg* (flegmatikus) és *méla* (melankólikus) a *Galenus* által kifejlesztett temperamentum-elméletre utal. — Nézet szerint a vérmérséklet ellentétes ráhatásokkal alakítható, helyes irányba terelhető. Pl. a *hideg* nedvalkatú gyermeket, aki „*tunyán, egykedvűen ballag keresztül az életen*”, élénk szellemi foglalkozásra kell kényszerítenünk. Ez a szellemi foglalkozás ne legyen tartós, hanem gyakori és gyors. (17:372.)

VII. Az akarat nevelése

Lubrich az elemi akarati jelenségeket (ösztön, vágy, törekvés) és a szűkebb értelemben vett akaratot összefoglaló megjelöléssel „törekvő-tehetség”-nek nevezi.

Nézete szerint a pedagógia feladata ennek a törekvő tehetségnek, az „akaratnak, erkölcsi szabadságnak” a fejlesztése, (17:185.) mert csak az erkölcsi szabadságból származó cselekedet lehet helyes.

Hogy ezen mit kell értenünk, azt Lubrich a következőképpen indokolja meg: „Az ész ítéletére hallgatni s az ösztönöket kormányozni tudni: ez az erkölcsi szabadság.” (17:184.) Ha pedig a növendék annyira jut, hogy ösztöneit, vágyait, törekvéseit az ész kormányozza, akkor eljutottunk a „keresztény nagykorúságra való nevelés utolsó állomásához.” (17:186.)

Ezzel kapcsolatban a nevelőnek elsősorban azt kell tudnia, hogy az akarat fejleszthető.

Eredményt elérni pedig akkor fog, ha munkájában az alábbi általános szabályokat tartja szem előtt:

1. Az ösztönöket a nevelő ne törekedjék kiírtani, ne is hagyja azokat uralomra jutni, hanem irányítsa őket.
2. A jó szokásokra a gyermeket minél korábban rá kell nevelnünk.
3. Itt is meg kell tartanunk a fokozatokat, mert pl. erkölcsi ítélet megalkotására csak később képes a gyermek. „Hagyjuk a gyermeket gyermeknek lenni, ne erőltessük koraérettségre.” (17:189.)

4. A nevelő alkalmazkodjék a gyermekhez, mert a cél mindig ugyanaz, azonban azt nem lehet mindig ugyanazokkal az eszközökkel elérnünk. Célt csak akkor érünk el, ha a gyermeket jól ismerjük. A növendék megfigyelésénél a következő szempontokra utal:

- a) Mivel „semmi sincs az emberben elszigetelve, hanem minden egy szövevényes szervezetnek részeihez tartozik, amelyek egymást feltételezik, egymással viszonyhatással bírnak”, azért a nevelő a *szervezet felépítéséből* következtethet a növendék akaratára. (17:190.)

- b) Ha a növendék értelmi képességeit gondosan mérlegeljük, arra is következtethetünk, mit nyújthat az akarat terén. Erre vonatkozó megfigyeléseit Lubrich a következőképpen foglalja össze:

„Nyílt fej és könnyelműség, közepszerű értelmi erő- és gyöngye akarat rendesen együtt járnak. A cselekvés gyorsasága a gondolkodás gyorsaságától függ. Bosszú és gyöngye elme, heves szenvedélyek és tompa képzelem majd sohasem



fordulnak elő együtt. Finom ravaszság, mély titkolózási mesterség, a gonosznak tervszerinti nyugalmas végbevitelére csak jó fejeknek lehet tulajdonuk.“ (17:191.)

c) Figyelemmel kell lennünk az érzelmi és akaratilag megnyilatkozások összefüggésére is.

d) Közvetlen úton is megismerheti a nevelő a gyermeket, amikor az szabadon mozog és gátlás nélkül nyilvánul meg akarata. A külső cselekedetekenél azonban sohasem szabad megállnunk, hanem le kell hatolnunk azok forrásához. A növendéket ugyanis nem az egyes cselekedetekből, hanem az azok alapjául szolgáló „*érzés*”-ből kell megítélnünk. Ne az egyes vonásokból, hanem az összes megnyilatkozásokból következtessünk a növendék jellemére.

Ahhoz, hogy a nevelő a fenti szempontok alapján a gyermeket valóban helyesen megismerhesse és irányíthassa, „*alapos készség, különösen a gyermeki tehetségek egyedi különféleségének kimerítő elméleti ismerete, nevelői tapasztaltság, hivatás- s így gyermekszeretet, folytonos munkásság, gondolkodás szükséges.*“ (17:193.)

A) Az ösztön nevelése

Ez kétféleképpen történhet, éspedig: *köznétlenül az „érzékiesség” gyengítése által, köznétve az erkölcsi tehetségek erősítésével.*

Helytelenül jár el az a nevelő, aki a gyermek előtt az anyagi szűkölködést, kényelmetlenséget úgy tünteti fel, mintha az szerencsétlenség lenne. Óvakodnunk kell attól a puha neveléstől, amely a gyermek minden „*érzéki*” kívánságát teljesíti.

Az ösztönök nevelésénél akkor járunk el helyesen, ha önuralomra, lemondásra szoktatjuk növendékeinket.

1. A *boldogság* ösztönével kapcsolatban Lubrich részletesen foglalkozik a *közlékenység* elfajulásával, a *hazugsággal*. Rámutat arra, hogy „*kegyetlenkedő* apa és nevelő keze alól nem igen kerülhet ki igazmondó ember.” (17:198.) A növendék akkor lesz őszinte, ha közvetlen környezete („a szülők és a „házhoztartozók”) is az őszinteség levegőjében él. „*Lágyan a nevelő maga is igazmondó, éljen a szerint, amint tanít.*“ (17:199.)

Az *önbecsülés* (Lubrich „önbecs”-nek nevezi.) ösztönének helyes fejlődését leginkább ezzel szolgálhatja a nevelő, ha nem tűri meg maga körül, de még a gyermek környezetében sem, a *hizelgőket* és „*csúszo-mászó*” jellemeket.

Mutassunk rá növendékeink előtt arra, mily „...undo-

rító dolog nagyravágyó terveket ügyesen titkolni s azok kivitele végett csúszni-mászni, kavarogni féregként a földön, port nyalva a hatalmasok lábairól." (17:204.)

2. A „*tökélyesedés*“ alapösztönéből származó *utánzást* és *erkölcsiséget* már a legkisebb kortól kezdődően fejlesztenünk kell. E téren a nevelés egyedüli helyes módját Lubrich a jópéldában látja.

3. Az *önfenntartás* alapösztönével kapcsolatban különösen az *ellenállási* és *nemiösztön* fejlesztése, illetőleg megfékezése emelkedik Lubrichnál nevelői problémává. A test ellenállását azzal fejleszthetjük, ha kellő hangsúlyhoz juttatjuk a testgyakorlást. A szellemi ellenállás ösztönét pedig úgy nevelhetjük a gyermekben, ha rászoktatjuk, hogy „saját, önálló véleményre törekedjék jutni s ezt nyilvánítsa is mások véleménye ellenében.“ (17:212.)

A *nemi ösztön* megfékezésének egyetlen módja az önmegtartóztatás. A nevelőnek rá kell mutatnia arra, hogy a korlátlan nemi élet elposványosítja a lélek tiszta vizét, és így lassankint léha felfogás alakul ki az emberben, s gondolkodása és értékítélete megromlik, erkölcsi érzéke meglazul. (35:279.) Ha a növendékben az ösztön fokozottabb mértékben jelentkezik, akkor „szórakoztatni kell őt, vagy komolyabb és mélyebb tanulmányokkal elfoglalni. Jó szolgálatot tesz a torna is.“ (17:223.)

Rousseau nyomán azt hirdeti Lubrich, hogy a növendék figyelmét az eszményi szerelemre kell terelnünk, mert a nemi ösztönt megnemesíti az eszményi szerelem.

A *szerzési ösztön* elfajulása ellen akkor küzdünk helyesen, ha a gyermek tekintetét ráirányítjuk arra az örömré, amit a saját szorgalmunkkal, fáradságunkkal szerzett jólét biztosít. Ugyanakkor azt is hangsúlyoznunk kell, hogy „a szerencsejává, a nyereség vagy öröklés által osztályrésziünkké lett birtok, mivel semmi érdemünk sincs bennük, nem nagy megelégedést szereznek.“ (17:225.)

4. A *rokonszerzői ösztönök* nemesítéséről a *szociális nevelés* kapcsán emlékeztünk meg.

5. A *hazaszeretet* „a ragaszkodás és a társasélet ösztönének, meg a szeretet érzelmének együttes kifolyása.“ (17:231.) Ezért nevezi ezt Lubrich *vegyes-ösztönnek*. Ha a nevelő lelkében a hazaszeretet nevelésének fontosságérzete él, akkor eljárását az alábbi pontokhoz méri:

1. Tartsa tiszteletben őseink szokását, azok hibái nélkül. „Vegyen részt a hazát érdeklő ügyekben, de óvakodjék avatatlan kézzel az állam szervezetébe nyúlni; még kevésbé árámtassa el magát a politikai agyrémekek kovácsaitól.“ (17:240.) Legyen állandóan tudatában annak, hogy a haza nem csupán földrajzi fogalom, hanem egyben történelmi.

társadalmi és főként erkölcsi fogalom is. A haza érdekében mindig fel kell áldoznunk egyéni önző érdekeinket.

2. Már a népiskolában lelkesedést kell ébresztenünk a gyermekekben minden iránt, ami a haza életében nagy, fel-emelő és dicső.

3. „Az igazi hazaszeretet nem szóban, külsőben, üres fitogtatásokban vagy éppen botor tüntetésekből rejlik, hanem a törvények megtartásában, gyermekekre nézve a jó viseletben és tanulásban.” (17:242.)

4. A hazafias ünnepélyeknek nagy jelentőségük van a hazaszeretet nevelése szempontjából. Adjunk tehát alkalmat a gyermeknek, hogy minél többször felemelkedhessék az ünnepek tiszta lelkesedést keltő, magasztos légkörébe.

B) *A vágy* („érzéki törekvő-tehetség“) nevelése

Ahhoz, hogy a vágyakat erősíteni vagy — szükség esetén — visszafejlesztetni képesek legyünk, tudnunk kell, hogy azok állandósága az *érdektől* és a *szokástól* függ. A vágy a cél tudatával jár együtt. „Érdek nélkül egy vágy sem keletkezhet, viszont a vágyás rendszerének csak az a birtoka, ami *szokássá*, vagyis a szellem állandó tulajdonává lett.” (17:244.)

A nevelő a vágyak átfinomulását azzal érheti el, ha növendékei megszokják a helyes utáni vágyakozást. A „megszokásoknak” pedig a következő törvényeit kell ismernie:

1. Annál könnyebben ver gyökeret valami a lelkünkben, minél fiatalabbak vagyunk.

2. Minél többfélélt szokott már meg a gyermek, annál nehezebben fogad be új szokásokat. Különösen akkor lesz fel-színes az újnak a befogadása, ha az az eddigi szokásokkal erősen ellentétes.

3. A megszokás erőssége egyenes arányban áll a reáfordított idővel.

4. Valamely megszokás annál elevenebb és erősebb, minél több más szokáshoz kapcsolódik.

5. Egy elmosódott megszokás annál könnyebben idézhető vissza, minél erősebb és tartósabb volt azelőtt.

6. Ha egy vágyat sokszor megújítunk, az könnyen fog jelentkezni, végül még akkor is, ha inger nincs jelen.

Lubrich a fenti törvények megállapításával közel járt a szokás fogalmi körének mai neveléslélektani meghatározásához. A *szokás* (habitude) az életesnek és lelkinak valóban egyik legfőbb törvénye. Gyakorlás által u. is a cselekvés biztossá

és automatikussá válik, s így a tudatos irányításra nincsen állandóan szükségünk. Az automatikus cselekvés egyúttal könnyűvé lesz és célszerű, gyors alkalmazkodást mutat. (29:115.)

C) A szűkebb értelemben vett akarat nevelése

Az akarat tettekben nyilvánul. A tettek által belső világunk mintegy felörvénylik a való élet talajára. Igazi tettek Lubrich csak azt tekintti, amelyik szükségszerű következménye az eszmének. „Ha a vágyak az ész szavára hallgatnak, s mindenütt, az ember saját bensejében úgy, mint a külsőben és a világban a tisztán emberit vagy az istenit az emberben fenntartani, előmozdítani, érvényesíteni törekszenek: akkor ezt már *akaratnak* nevezzük.” (17:246.) (Ma ezt *erkölcsi akaratnak* mondjuk.)

Növendékeink akaratát akkor neveljük helyesen, ha

1. megismertetjük őket az eszmékkel,
2. a szoktatás által elérjük azt, hogy nehezebb esetekben is az eszmék alapján cselekszenek,
3. ápoljuk azokat a vágyakat, amelyek nem mondanak ellent a józan észnek,
4. az ész tárgyát a vágyak tárgyává tesszük,
5. beláttatjuk, hogy az ésszel ellenkező vágyak tárgya nem feltétlenül szükséges a szellemi élethez.

Mindenek előtt tehát eszméket kell növendékeinkben keltenünk, hogy azok benső szükségszerűséggel törjenek a realizálódás felé.

Lubrich már észrevette, hogy minden eszmének megvan az a tendenciája, hogy megvalósuljon, hogy cselekvésbe menjen át. *Guyeau* szerint: az eszme a tettek kezdete. A képzet megkezdett cselekvés. *Emerson* pedig azt mondja, hogy mindnyájan eszmék rabjai vagyunk. (55:318.)

A nevelőnek alkalmat kell adnia ahhoz, hogy növendékei minél többször cselekedjenek a saját erejükből. — Ezen a téren sem szabad megfélekednie a példaadás jelentőségéről, hiszen a gyermek akarata rendszerint azért gyenge, mert a szülők és nevelők is ingatagok. (17:247.)

1. A fegyelem

az akarat alárendelését jelenti: kezdetben a nevelők akaratának, később a törvényeknek és belátásnak. Lubrich nem tesz ugyan különbséget a *külső* és *belső* fegyelem között, de a nevelés céljának kétségtelenül a *belső, konstruktív fegyelem* elérését tekintti. Erre kell következtetnünk abból a meg-

állapításból, hogy „a *fegyelem* kiindulási pontja a tekintélyen alapuló szoktatás és engedelmesség, aztán következik a példa, oktatás, intés, fenyegetés, jutalom és büntetés.” (17:248.)

2. A szoktatás

Az ösztönök nagy hatást gyakorolnak elhatározásainkra. Hasonlóképpen igen nagy hatalma van a szokásoknak is. Az ösztönök öröklött, a szokások szerzett reakciók. Lubrich a nevelési *eszközök* legértékesebbjének a *szoktatást* tekinti. Szerinte a *nevelést bizonyos tekintetben szoktatásnak mondhatjuk*, mert „egyes erkölcsi irányzatok nem adnak erkölcsi értéket sem egyeseknek, sem népek, hanem erkölcsi szokások.” (17:249.)

A nevelői munka nagyrészt szoktatás, éppen ezért ismerniünk kell a szokás eredményes meggyökereztetésének feltételeit. Lubrich szerint a nevelő akkor tud a leghatékonyabban szokásokat formálni, ha

1. a cselekvéseket minél gyakrabban ismételteti, és pedig mindig azonos módon,

2. rendszeresen ismételteti azt, amit a gyermek sajátjává akar tenni.

3. eljárásában egyöntetű és következetes.

3. Az engedelmesség

Lubrich szerint „készséggé lett alárendelése saját akaratunknak egy más jogosult akarat alá.” (17:252.) A helyesen szoktatott gyermekben nem a dacnak, hanem az *engedelmességnek* a diszpozíciói és hajlamai fejlődnek ki. Az *engedelmességre való szoktatást* éppen ezért a korai gyermekiség legfőbb nevelői feladatának kell tekintenünk. Lubrich rámutat arra, hogy „engedetlenség az oka ama mindennapi jelenségnek, hogy sok jótehetségű és lángeszű gyermekből kevés ember lesz.” (17:254.) Szabályokat állapít meg „az akaratnak engedelmesség általi nevelésére.” Ezek a következők:

1. Az engedelmességet *szeretetre* kell építenünk. „Amely nevelő azt hiszi, hogy bottal fegyelemben tartja gyermekeit, az önámításban él, mert hatalma nem terjed tovább botjánál.” (17:257.)

2. Mint mindenben, úgy a parancsolásban és a tiltásban is legyen a nevelő *következetes*. Az engedelmesség így, mert kivétel nélküli, *magától értetődővé*, mintegy természeti szükségességgé válik a gyermek tudatában. Ellenkező esetben: ha a nevelő nem következetes, a gyer-

- mekben dac fejlődik ki, vagy ahogyan Lubrich mondja: „*harc a nevelő és növendék között.*” (17:258.)
3. Ha egyszer parancsoltunk v. megtiltottunk valamit, akkor azt — égető szükség nélkül — nem szabad visszavonnunk. Sőt arról is gondoskodnunk kell, hogy az általunk kiadott parancsot pontosan végrehajtsák.
 4. A gyermeket ne okoskodás útján akarjuk rábírní az engedelmességre. Sem megokolásra, sem kérélelésre vagy korholásra nincs semmi szükség. Minden ilyen felesleges hozzáadás bizonyos korban csak gyengíti az engedelmség beidegződését.
 5. A parancs teljesítésének elmulasztását vagy a tilalom megszegését a nevelő nem nézheti közömbösen.
 6. A természetes fejlődés irányvonalát az engedelmségre való nevelésben is figyelembe kell vennünk. Lubrich itt *Milde* felfogását teszi magáévá, amely szerint a gyermeknek parancsolunk, a fiúnak törvényt szabunk, az ifjúnak tanácsolunk.
 7. A nevelés sikere jelen esetben is a példától függ. A törvény iránt elsősorban a nevelőnek kell tiszteletet tanúsítania.
 8. Végül nem szabad felednünk, hogy amilyen helytelen a gyermek számára a korlátlan szabadság megadása, éppen annyira káros a folytonos gyámkodás. „Az első esetben könnyelműség, a másodikban akarathiány, határozatlanság, szolgalelkűség lesz az eredmény.” (17:259.)

4. A példa

Lubrich úgy látja, hogy amilyen nagy az emberben a függetlenségre való törekvés, éppen olyan erőteljes az a hajlam, hogy másokat *utánozzon*. Innen van a *példa vonzó hatása*. „A példa nem parancsoló hangon szól a gyermekhez, nem azt mondja: tedd! hanem: te is megteheted!” (17:260.)

A gyermek fejlődésében nagy szerepe van az utánzásnak. A *környezet* példaadása éppen ezért a növendék egész életére nézve döntő hatású lehet. — Azt a formálódást, amit a *család* példája vált ki a gyermek lelkéből, a legtöbb esetben világosan szemmel tarthatjuk. „Ahol a szülők minden tekintetben példás életet élnek; ott csekély kivétellel a gyermekek is példások lesznek; de amely családnál rendetlenség uralkodik, ott a gyermekek is rendetlenek lesznek.” (17:261.)

Az utánzás természetéből következik, hogy a *nevelő* akár akarja, akár nem, utánzás tárgyává válik. Ha tehát azt akarjuk, hogy a példa az *iskolában* áldásosan hasson, akkor min-

denek előtt a nevelőnek kell példásnak lennie. Ezért fontos, hogy a nevelő erkölcsi hiányokban, hibákban ne szenvedjen. „A növendéknek éreznie kell, hogy amit a nevelő előad, azt mélyen érzi s helyességeért egész erkölcsi törekvéssel jól áll.” (17:264.) Lubrich óva inti a nevelőt attól, hogy esetleges hibáit az igazság rovására leplezze. Hiszen a növendék előtt életének úgyszólván egyetlen mozzanata sem marad rejtve. — Ha a növendék hibát fedez fel bennünk, akkor azt nyugodtan el kell ismernünk, mert „az igazságtalanság felfedezése sokszorta többet ártana tekintélyünknek, mint valamely kisebb hibának észrevétele.” (17:265.) Ebben az idézetben voltaképpen az igazi, emelkedett példaadás vezérelvét láthatjuk, amit *Várkonyi* úgy fejez ki, hogy az *igazságelismerés* a növendék előtt a legvonzóbb példaadás. (30:338.)

Niemeyerre hivatkozva, Lubrich az alábbi két szempont figyelembevételét ajánlja a nevelő számára:

1. Minél közvetlenebbül és minél több oldalról hat a példa a növendékre, a benyomás annál mélyebb lesz.

2. Ahhoz, hogy a példát a növendék teljes egészében felfoghassa, már bizonyos képzettség szükséges. „Föl a magasba tanuljon nézni már a gyermek is, különben maga köré v. maga alá fog tekinteni: de amit szeme még el nem ér, az köddé válik előtte.” (17:266.)

5. Oktatás, buzdítás, intés

Az eddig felsorolt nevelői ráhatások (példa, szoktatás, stb.) nem mindig elegendők arra, hogy a növendék biztosan haladjon „az érzékiségtől az ész felé.” (17:267.) Ezért arra kell törekednünk, hogy a gyermeket „a gondolkodás és érzés rendszerének” segítségével belátásra és meggyőződésre vezessük. *Oktatáson* Lubrich nem a didaktikában ma ismeretes *módszeres tanítást* érti, hanem a nevelői ráhatásoknak mintegy az ősfarmáját. Azt az ősi tevékenységet, amit ma az *iskolán kívüli tanítással* szoktunk jelölni. Az *oktatás köre* igen tág értelmű: igazságok, ismeretek, erkölcsi elvek, események, stb. közlését foglalja magában. Nem időhöz kötött, (mint a *tanítás szűkebb értelmezése*), hanem „alkalomtól, véletlentől, a növendék viseletétől, kérdezősködéseitől, stb. függ.” (17:267.) Az *oktatás* is a nevelői munka legfőbb és végső indítékához, egyben eszményéhez, az *igazsághoz* akarja vezetni a növendékeket.

Buzdítani — Lubrich szerint — annyit jelent, mint az erőket vidám működésre serkenteni. A növendékre buzdítólag elsősorban a *nevelő személyisége* hathat. Ha ő vidám, derűs, akkor ez a magatartás „szó és viselet által át-

megy a növendékbe és sokat tesz arra, hogy a gyermek természeti vídámsága lehető sokáig megmaradjon.“ (17:269.) — A *siker* emléke is nagyon buzdító, bátorító a gyerekekre nézve. Ezért bármily csekély sikert ért is el a növendék, a nevelőnek nem szabad azt figyelmen kívül hagynia. „Ha a nevelő szemei örömet sugárzanak a növendék valamely derék tetténél, ha a nevelő csak egy szóval is adja tudtára tetszését: azt a nevelőjét szerető növendék többre becsüli, mint akármit.“ (17:269.)

Az újrakezdés, a lelkes folytatás sokat köszön az ilyen kis győzelmeknek, melyeket a nevelő elismerésével koszorúz.

Végül a *cselekvések következményeire* való utalás is buzdítólag hat növendékeinkre. Mutasson rá ezért a nevelő a következmények négyféle megnyilatkozási formájára. És pedig a

testiekre, (Pl. a mértékletesség eredménye az egészség.)

lelkiekre, (Pl. az értelem művelése fejleszti a lelki erőket vagy az irigység lealacsonyít.)

szociális vonatkozásúakra, (Pl. az értelmi képzettség alkalmassá teszi az embert a haza és az ember-társak ügyeinek előmozdítására.)

és *anyagiakra*. (Pl. a szorgalom anyagi jólétet szerez.)

Az *intelmek* — Lubrich szerint — csak akkor érik el céljukat, ha azt a *kölcsönhatást*, amely nevelő és növendék között fennáll, a *bizalom és szeretet* hatja át.

6. A jutalom és büntetés

Lubrich a *büntetést* nem ismeri el „rendes nevelési eszköz“-nek, de kifejezetten rámutat arra, hogy a büntetés szükséges, elkerülhetetlen rossz. — Az ember természete, ösztönei és impulzusai között egyfelől, a társadalom s az erkölcsi rend következményei között másfelől, olyan nagy a szakadék, hogy kényszerítő és gátló eszközök nélkül sohasem lesz elképzelhető a nevelés. Lubrich szükségesnek tartja a *jutalmazást* is, vagyis „a köteles cselekvésnek kellemes következéssel való egybekapcsolódását.“ (17:271.)

A jutalmakat és büntetéseket két csoportra osztja. *Természeteseknek* tekinti azokat, amelyek szükségszerű következményei a növendék cselekvéseinek, *kénylegeseknek* pedig azokat, amelyek a nevelő „kényétől függenek.“ (17:274.)

A nevelőnek mind a jutalmazásnál, mind a büntetésnél *igazságosnak* kell lennie. Ezen a hibának és büntetésnek, illetőleg a helyesen végzett cselekvésnek és a jutalomnak *alanyi és tárgyi szempontból vett összeillőségét* kell értenünk.

Lubrich a jutalmazás és büntetés alkalmazását illetőleg

a következő általános szabályokat állapítja meg: (17:275. k. l.)

1. Míg más eszközök rendelkezésünkre állnak, addig nem szabad a jutalomhoz és büntetéshez folyamodnunk.
2. Minél inkább sikerült a nevelőnek magához ragadnia a növendék *bizalmát és szeretetét*, annál ritkábban kell jutalmaznia, ill. büntetnie.
3. Mindkét eszköz alkalmazásában legyünk *takarékosok*, mert ha gyakran élünk velük, a gyermek a jót csak a jutalomért teszi majd, a rosszat pedig csak félelemből fogja kerülni.
4. Csak az „elszánt akaratból származó” tett büntetendő, illetőleg jutalmazandó.
5. A növendék egyéniségét jól kell ismernünk, mert csak így kerülhetjük el a tévedést az eszközök megválogatásában.
6. Ugyanannak a cselekvésnek megváltozhat a jutalma vagy büntetése, mert a körülmények sokszor egészen más természetűek.
7. Valamely jó tettel vagy hibával kapcsolatban a jutalmat, illetőleg büntetést sohasse határozzuk meg előre, mert a körülmények megváltozhatnak.
8. A jutalmazásban és büntetésben tartson a nevelő fokozatot.
9. A nevelőnek a jutalom és büntetés hatását pontosan le kell mérnie, hogy a jövőben bekövetkező eljárásaihoz alapot készítsen s magát a tévedésektől megóvhassa.

7. „Felsőbb erkölcsi nevelés”

Az akarat nevelése terén Lubrich a *kisgyermektől abszolút engedelmességet* kíván. — Az engedelmesség ebben a korban nemcsak az életfenntartást szolgálja, hanem pótolja a saját motiváció hiányát és megismerteti a gyermekkel a helyes cselekvés módjait is.

Az *ifjúkorban* a jónak, igaznak, helyesnek a beláttatása pótolja a vak engedelmességet. Az ifjúnak is meg kell tanulnia engedelmeskedni, de önként. — A *fejlődés további fokán* van helye az ú. n. „felsőbb erkölcsi nevelésnek.” Ebben a későbbi korban, amely a nevelő ráhatások utolsó fejezete, „a nevelő a tanácsadó barát szerepét viszi a növendék mellett.” (17:279.) A *tanács* Lubrich szerint nem egyéb, mint elveknek, okoknak adása, amelyek az okozatot elhatározzák. Ennek a nevelésnek a *módszere* „az erkölcsi tárgyakról való beszélgetésben, magasabb erkölcsi oktatásban rejlik.” (17:279.)

Ennek a „felsőbb erkölcsi nevelésnek” lesz az eredménye, hogy a növendék magasabb életsíkba kerül, mely „fölötte áll minden ideiglenes földi érdekeknek, fölötte mindannak, mi itt alant örökös változás- és rombolásnak van kitéve.” (17:280.) Vagyis a mai neveléslélektan szerint a *növendék így jut el a célt nem tévesztő, áldozatokat hozni tudó akaráshoz, amit eszmények irányítanak.* (33:424.)

VIII. A szociális nevelés

Lubrich pedagógiájának jellemző sajátága, hogy kerüli a természetellenességet. Az emberi méltóság megbecsülését, a gondolkodásban és a tettekben megnyilatkozó őszinteséget, becsületességet és igazságszeretetet természetesnek tartja, s ezt mindennél többreértékeli. Ez a magyarázata annak, hogy pedagógiája szokatlanul nagy erővel hajlik a *szociális nevelés* felé. Nem ír külön a szociális nevelésről, de *Neveléstudománya* I. és II. kötetének, különösképpen pedig *Társadalomtudományának* ez a főmondanivalója. Saját korában ő volt az első, aki *szociális életszemléletre akarta nevelni kortársait*. Ebben az időben nálunk nem foglalkoztak a szociális neveléssel, így érthető, hogy neveléstanának ezt az értékét kortársai figyelmen kívül hagyták. Pedig helyesen látta a szociális kérdések mibenlétét és a pedagógiának ezzel kapcsolatos feladatát. Már pedagógiai munkáiból is állandóan kicsendül a szociális megértés, gyakran utal a szociális szempontokra, nyilvánvaló tehát, hogy a társadalmi ismeretek jelentőségét fontosnak tartotta. Ezért szentelt külön könyvet ezeknek a kérdéseknek.

Neveléstudománya és nagyterjedelmű *Társadalomtudománya* alapján a szociális nevelésre vonatkozó felfogását az alábbiakban foglalhatjuk össze.

Lubrich már a *nevelés céljának* a meghatározásánál tekintettel van a szociális szempontokra. Szerinte a nevelésnek nem lehet egyéb feladata, „mint a gyermeket arra segíteni, hogy a keresztény *tökélyesedést* önállóan eszközölhesse.” (16:95.) A „tökélyesedéshez” viszont emberi társaságra van szüksége. Az azonban, aki tökéletesedni akar, aki elfogad a társadalomtól, az adni is tartozik, mert e kölcsönhatás nélkül emberi közösséget nem képzelhetünk el. „Az ember nemcsak mint ember jelenik meg a földön, hanem mint a társaságnak (társadalomnak) tagja is; nemcsak önmagáért, hanem az egészért is van itt.” (16:98.)

Az embernek a társadalomban nemcsak azért kell be-

töltenie a helyét, hogy magát fenntarthassa, hanem annál az általános kötelességnél fogva is, amellyel az egész-szel szemben tartozik. Egy emberi sem illet meg az a kiváltság, hogy embertásain élösködjék. (16:98.) Az egyén és a társadalom egymásra tált. Az egymásra táltság az egyéntől megköveteli, hogy működésében állandóan tartsa szem előtt a társadalom érdekeit, sőt adott alkalommal tudjon azokért áldozatot is hozni.

Társadalomtudományában Lubrich ezt az elvet a következőképpen fejezi ki: „Nincs az embernek fensőbb szükséglete, mint a szellemi tevékenység, nincs fensőbb kielégítése, mint szellemi szükségleteinek kielégítése. E szellemi szükségletek közt kiváló helyet foglal el az embertársakra való hatás. Társaságon kívül az ember sem anyagilag, sem szellemileg nem fejlődne, s nyelvre sem lenne szüksége. Nem kézzel fogható jele ez annak, hogy az ember társas-politikai lény? S ha igen, nem kell-e neki már csak öncélja tekintetéből is a társadalomra, embertársaira tökéletesítőleg hatnia, az anyagi és szellemi viszonyok javításán közreműködnie?” (20:29.)

Ez az okfejtés, az *egyén és társadalom kölcsönös hatása-nak ez a beállítása alapelvként szerepel Lubrichnál*. Ez a fel-fogása *Lochnernek* is, aki szerint az egyén csak a közösség-ben fejlődhet ki tökéletesen. Sokszor hangoztatott tény u. is, hogy mindenkinek szüksége van *legalább egyetlen egy „valaki”-re*, akinek a segítségével egyénisége kiteljesül és aki által egyben *társadalmi lény* lesz. A közösségi kapcsolatokra (Kollektivverbände), így elsősorban annak a viszony-nak a jelentőségére, amely a nevelő és nevelt között fennáll, ez a körülmény világít rá a legélesebben (11:103.)

Az egyes ember tehát csak társaságban ismeri fel igazi természetét, csak ott munkálkodhat rendeltetésén. „Mindaz, amire az ember szellemileg és testileg képes, a társadalomnak köszönhető; mert mindazt, amit tud és tehet, csakis a társadalomban szerezheti és értékesítheti. Nemcsak anyagilag, hanem egész szellemi életére, nevezetesen nyelvére, a szokás-, erkölcs-, vallás-, hagyományokra nézve is népe és az emberiség egész múltjának szülöttje az ember.” (20:86.) Ezt a meghatározást *szolidaritásnak* nevezhetnők. Ilyen értelemben beszélünk ma a társadalom organikus, fizikai, anyagi, tudományos és erkölcsi egymásra táltságáról, szolidaritásáról.

A társadalom tagjait kezdetben csak érzelmi érdek köti össze, de később kifejlődik a szellemi, erkölcsi kapocs: a közérdek, a társadalom tagjainak az érzelme és vágya azonos lesz, mintegy közös én-jük keletkezik. Ilyen közös én a család, a nép, a nemzet és a legmagasabb fokon: az emberiség.

Az egyén és társadalom egymáshoz való viszonyának ilyen beállítása alapján a nevelésnek oda kell irányulnia, hogy a gyermek a társadalom hasznos tagja legyen, de e mellett megtalálja egyéni boldogságát is. „Amely nevelés az Isten országának valószínűsítésére irányzandó törekvés ébresztését és fejlesztését tűzte ki főcéljául, az azon isteni törvényt is ismeri, melynél fogva az egyed nem pusztán önmagáért, hanem az egészért is létezik, mint annak nem holt, hanem élő tagja.” (16:170.)

A nevelés főelve, amelyből mindennek s így a szociális nevelésnek is ki kell indulnia, Jézus Krisztus.

Lubrich a nevelés eszközeinek a felsorolásánál is utal a társadalom nevelő, átalakító hatására. Ezt a hatást igen fontosnak tekinti. Már a gyermek is állandóan ki van téve a társadalom hatásának, mert játszótársakkal jön össze. Ez alkalmat ad neki a szívettség, egyetértés erényeinek a megismerésére és becsülésére, de lehetőséget nyújt a rossz tulajdonságok felismerésére és javítására is.

A nevelésnek az a célja, hogy a gyermek a társadalom hasznos tagja legyen. Első feladatunk tehát az, hogy *szociális életszemléletet* adjunk az ifjúságnak. Ennek a kialakításához szükséges

- I. a szociális érzület megteremtése,
- II. az erkölcsi törvény tisztelete,
- III. a társadalmi életnek, erőinek az ismerete.

I. A szociális érzület megteremtése érdekében a nevelőnek

1. *optimizmusra* kell nevelnie a reábizottakat. Az eszményt a földön csak megközelíteni tudjuk, de el nem érhetjük; azonban hozzá közeledni a természetünkből folyó elengedhetetlen kötelesség. A nevelőnek mindig azt kell a növendék elé állítania, hogy a tévedés, butaság ezerféle nevével ellen is mindig az igaznak, a jónak és szépnek a győzelmét kell várunk.

2. A jónak a győzelmét azonban *önzetlen lelkesedéssel* kell szolgálnunk. Ez elviselhetővé teszi a félreismerést és mások megnemértését is. A kedvet és bátorságot az ifjúnak sohasem szabad elveszítenie. „Ime, ilyen az eszményért lelkesülő szellemek világa! Ez az igazért, szépért, jóért szakadatlan áldozatokra kész tiszta szellemi lelkesültség boldogsága! Többre akarjátok-e becsülni a gyáva göröngyhöz tapadtnak sorsát?” (16:166.)

3. Az *igazság kutatása* az emberiség egyik legszebb feladata. E nélkül semmi jó sincsen az emberben. „Keresnünk kell az igazságot, nem törődve azzal, vajjon hasznos-e vagy

ártalmas, vagy nem szenved-e miatta a jó szív“ — mondja *Diesterweg* nyomán *Lubrich*. (16:167.)

4. A *lelkiismeretesség* is elengedhetetlenül szükséges a szociális érzület kialakulásához. A lelkiismeretes ember csak azt teszi, amit igazságosnak ismer el. Ellenkező esetben lelkiismeretfurdalás kínozza, mert érzi, hogy „nincs Istenben és Isten őbenne.“ (17:345.)

5. A nevelőnek gondosan kell ügyelnie arra, hogy a gyermekben kialakuljon a *helyes önbecsülés*. Akinek helyesen nevelt az önbecsülése, az sohasem aljasodhat le, nem élhet nemtelen kifejezésekkel, mert az ilyesfélét lealázónak kell tartania. *Lubrich* találóan jegyzi meg, hogy ezen a téren a példa a legjobb nevelő eszköz.

6. Az önbecsülés nevelésével kapcsolatban *Lubrich* a *szerénységre, alázatosságra utal*. Ugy kell vezetnünk növendékeinket, hogy mindig rádöbbenjenek arra a tényre: az embernek nincs oka, hogy akár külső szépségével, akár lelki adottságaival büszkélkedjék. „Mutassuk meg növendékeinknek, mily végtelen parányi az, mit az ember s az egész emberiség tud, és véghez vinni képes, hogy a maga kicsinységét érezni és *önbecsét* mérsékelni tudja.“ (17:218.)

7. A nevelőnek arra kell törekednie, hogy a növendékek között valódi *barátság* alakuljon ki. Igazi barátság csak a jók között képzelhető el, mert ennek az alapja és célja: a tökéletesedés iránti vágy és a lélekegység. S ezen az alapon a szeretet, kölcsönös megbecsülés és áldozatkészség teremt harmóniát a lelkek között. Éppen ezért szükséges, hogy a nevelő a gyermeket társaságba küldje. Az elszigetelt nevelésnek szociális szempontból való káros hatását *Lubrich* jól látja, éppen ezért ennek nem is híve. A nevelőnek azonban azt is tudnia kell, hogy az ifjúkori barátság a „legforróbb szokott lenni.“ A növendéket óvnunk kell a csalódásoktól, mert ezek nagyon le szokták hangolni az emberiség iránti szeretetét, de örködnünk kell azon is, hogy barátságával vissza ne éljenek. A növendéket azonban üvegházi növényként sem szabad őriznünk. Hadd ízlelje meg az élet keserűségét erről az oldalról is; lássa, hogy a barátság eszményének a virágai sem érik el mind a gyümölcsözés korát. (17:230.)

8. A gyermeknek a szívébe kell vésnünk, hogy kötelességünk szeretni a haza *minden egyes* fiát, bármely nemzetiséghez is tartozzék az. Egy hazának egyenjogú gyermekei vagyunk, ugyanazon törvények alatt élő családot képezünk, s jóban, rosszan egyaránt osztoznunk kell. Ez az alapja a *sorsközösség* érzésének.

9. A *szeretet és becsület* azok a maradandó értékek, amelyek a szociális életszemlélet kialakulásához nélkülözhetetlenek. Növendékeinknek világosan kell látniuk, hogy csak

annak van igazi értéke, ami fáradságunknak, szeretettel végzett munkának a díja. Az előkelő születés, a szépség, stb., olyan dolgok, amelyekkel a jellemgyenge ember is rendelkezhet. Mindezek mulandók. A *szeretet azonban maradandó.* (17:362.)

10. A nevelő állítson minél többször olyan példákat a növendékek elé, amelyekből kitűnik: milyen kimondhatatlanul nagy örömet és boldogságot *szerez az önfeláldozás.* Lubrich azt tanácsolja: vezessük el növendégeinket a nyomor helyeire is, hogy később enyhítsék majd a szenvedők sorsát, és önfeláldozással is nyújtsanak segédkezet a bajban levőknek.

A nevelő általában legyen azon, hogy a gyermek korán szokják ehhez a gondolathoz: „a társaságban született ember nem önmagáé.” Lubrich gyakorlati példákat is felhoz arra vonatkozólag, miként nevelhetjük a gyermekben a szociális érzületet. Így pl. meg kell akadályoznunk, hogy a szegény gyermeket a gazdagabb megalázza. „Ne tűrjük, hogy a gazdagabb a szegényebb gyermeket néhány jobb falatért, vagy elavult köntösért szeszélyének, nyeggetésének eszközéül használja; mert ez a szegényt porig alázza, emberi méltóságának tudatától megfosztja, az urfit pedig részvéttelenné, kegyetlenné, elbizakodottá, gyávává teszi. Szokják a gyermek magát mások állapotába belehelyezni, a jóakarát boldogító erejét szóban és tettben érezni: érezze, hogy csak úgy lehet a világ isteni szervezetének tagja, ha önző érzelmei helyére a szeretet égi érzelmét ülteti.” (17:228.)

A fentiekben vázolt szociális erények meggyökerezítése még nem elegendő a szociális érzület kialakításához. A növendékek *antiszociális tulajdonságai ellen is* küzdenünk kell. Lubrich a közösségre nézve

1. a *hiúságot* tartja a legártalmasabbnak. Hogy a hiúság nemcsak családok, hanem nemzetek romlásának is előidézője lehet, azt kézzelfoghatónak kell tartanunk.

2. Az *anyagias felfogás* (Lubrich ezt „fösvénység”-nek nevezi) leküzdésére minden eszközt fel kell használnunk. A növendékeknek meg kell érteniök, hogy a földi javaknak csak annyiban van értékük, amennyiben a legfőbb jó megszerzését könnyűvé teszik. Önámítás tehát azt hinnünk, hogy a pénz és a vagyon boldogságot nyújthat. „Ecseteljük neki (a növendéknek) a történelem világánál is mindazon hitványságot, amelyre a fösvény ember aljasulni képes. Mutassuk meg neki, hogy a fösvény rossz embertárs, rossz hazafi.” (17:365.)

3. A szociális együttlét legnagyobb ellenségének az *önzést* kell tartanunk. A szellemi javakat már a gyermeknek is többre kell becsülnie az anyagiaknál. Ha az önzés általános lenne, az emberek nem élhetnének együtt. Vége

lennie minden örömmek és szeretetnek. Törekednünk kell ugyan a jólétre, de a földi javakat nem szabad célnak tekintenünk, hanem csak olyan eszközöknek, amelyek az emberi társadalom fenntartásához és a nemesebb örömek elérésére alkalmasak. A gyermeknek már korán látnia kell, hogy az ember nem csupán önmagáért van, hanem embertársaiért is. Ennélfogva kötelességeink szellemi és anyagi javainkat embertársainkkal megosztani. Vétünk az emberi társadalom ellen, ha „hideg részvétlenséggel saját éniünkbe vonulunk, és mindent csak a magunk részére gyűjtünk.” (17:364.)

4. A szülőket is el kell ítélnünk a gyermekeikkel szemben tanúsított túlzott gondoskodásért, a „*vak gyöngédségért*”, mert ez csak önzésre, hálátlanságra vezethet, nem pedig szeretetre.

5. Lubrich külön felhívja a nevelő figyelmét arra: akadályozza meg, hogy az egyik növendék a másikat erőszakkal saját akarátának igája alá hajtsa, nem törődve annak jogával, emberi méltóságával. „Az *uralomkór*nál nincs pusztítóbb szenvedély az emberi társadalomra nézve.” (17:358.)

6. A szociális érzület kialakítása szempontjából igen jelentős a *kevélység* és *gőg* elleni küzdelem is. A kevély ember minden áron ragyogni és kitünni akar. megbecsülést vár és szórakozást kerget. Az egyik szerencsésebb lelki tehetségeire építi azt, amit a másik tiszteletreméltó jellemére, a harmadik pedig testi tulajdonságaira, ősi eredetére, apáinak jeles tetteire, gazdagságára, ruháira, stb. A leány testi szépségével, a férfi tetteivel, az öreg dús tapasztalataival követeli az indokolatlan, szociális szempontból érthetetlen fensőbbiséget. Ha ezeket a kiváltságokat megtámadják, a megsértett kevélység színlel, feláldozza pénzét, meggyőződését, családját, stb., csak hogy megvásárolhassa hamis dicsőségét. A kevély ember nem létező tulajdonságait túlbecsüli, embertársait megveti, száműzi szívéből a szeretetet és önzésének mindent feláldoz, még a legszentebb értékeket is. Gúnyolódva említi meg Lubrich, hogy némely csillogó emberkének minden érdeme az, hogy nem kunyhóban, hanem palotában született. A megtestesült *gőg* pedig az alatta álló embertársát csak olyan félemlerészre és nemesebb érzelmekre nem is lehet. Az ilyen gőgös ember, nagyságának érzésével eltelve, minden halandót megvet. A nevelésnek tehát mindent el kell követnie, hogy a kevélység és gőg kifejlődését megakadályozza. Ezek okait boncolgatva, Lubrich rámutat arra, hogy a hibák egyrészt társaséletünk viszonyaiban, másrészt a szülői házban találhatók. Helytelenül jár el az a szülő, aki a helyett, hogy engedelmességre és alázatosságra nevelné gyermekét, kéréssel és ígéretekkel készíti szófogadás-

ra és minden kívánságát teljesíti. A gyermek ilyen módon rádöbben arra, hogy személye fontos, éppen ezért önfejlő, önző és gőgös lesz. (17:308. k. l.)

A szociális érzület kialakítása szempontjából végül igen jelentős szerepe van a *szoktatásnak* is. Akiben a jó még nem szilárdult szokássá, az nem képes ösztöneinek parancsolni. Az engedelmességre való szoktatást Lubrich különösképpen hangsúlyozza. Szoktassuk általában a növendéket társasághoz, keltsük fel benne a jótekonyság szellemi élvezetét és a szűkölködők iránti részvétet.

A szoktatással kapcsolatban Lubrich rámutat arra, hogy *a nevelő és a növendék között harc* felódik ki. Ezt a küzdelmet a szociális nevelés szempontjából igen jelentősnek tartja, és ezzel a nevelőnek állandóan számolnia kell.

Ez a *nevelt és nevelő közötti harc* Lochner szociális nevelésénél már alaptételként szerepel. (11:118.) Szerinte a nevelői eljárás (Erziehungsvorgang) *sohasem* zajlik le símán, a nevelő és nevelt akarata között *állandó surlódás* van. Szociális szempontból ezt a *harcot* nem tekinthetjük se értéktelennek, se rendellenesnek, hiszen ez nevelő és nevelt között állandó jellegű.

A növendék testi és lelki fejlődésén megy át, mégpedig rohamosan. Bár a nevelőnek alkalmazkodnia kell a növendék lelkivilágához, mégis arra kell törekednie, hogy át gondolt akarataát megvalósítsa, mert egyébként a tanuló *nem szokja meg* a közösségi életben elkerülhetetlen alkalmazkodást a magasabbrendű akarathoz. (38:8.)

A szoktatás mellett a *példának* van még igen nagy jelentősége. A példa szerepét Lubrich a következő hasonlattal világítja meg: A testben minden egyes részecske szoros összefüggésben van a többivel, és az egyiknek az egészséges vagy beteges élete a többit is érinti. Ugyanígy van ez az emberi társadalom erkölcsi szervezetében is. A részek itt is összefüggnek, és az egyik szerv rossz példaadása káros hatást gyakorol a többire. A *helyes példaadás elsősorban a nevelő kötelessége*. A jó példa hozza emberi közelségbe azt az elvet és feladatot, amit a nevelő személye képvisel, a rossz példa pedig mindent elidegenít. A szociális nevelésnek éppen az az egyik komoly feladata, hogy a növendékek a múlt és a jelen példáiból, a társadalmi egymásrautaltság tényéből a közérdek értelmét felfogják és annak a belátásáig jussanak, hogy saját érdekeiket is a legjobban akkor szolgálják, ha azokat önként alávetik a közösség érdekeinek. (38:5.)

A nevelőnek elsősorban a kedélye legyen egészséges. Optimizmust csak optimizmussal lehet nevelni, éppen ezért a nevelőből kell kiáradnia a bizakodó derűnek, a derűs-látásnak.

A nevelő csak akkor járhat elől jó példával, ha saját-magában már kialakította a szociális életszemléletet és ezt a beállítottságot pedagógiai szeretettel adja át a növendékeknek.

Lubrich szociális érzékére vall, hogy a példa jelentőségének méltatásával kapcsolatban behatóan foglalkozik a *család és cseléd viszonyával* is. Szerinte ha keresztény szellem uralkodik a családban, ha a cseléd jó példát lát, akkor belátja, hogy az anyagi javakkal megáldottak nem feltétlenül ellenségei a szegényebbsorsúaknak. A család részéről azonban a legtöbb esetben hiányzik a szociális belátás és jó-példa.

II. A szociális életszemlélet kialakulása nem képzelhető el az *erkölcsi törvények tisztelete* nélkül. A nevelő tehát mutasson rá arra, hogy a társadalomnak az emberi erőt felülmúló törvényei is vannak. Ez a belátás előmozdítja a társadalomhoz való alkalmazkodást, mert nyilvánvaló, hogy csak az állandó tényezők biztosítják a társadalom életét. Abban az esetben, ha nem fogadunk el abszolút értéket, voltaképpen megszűnik a társadalomban az igazságosság elve is. Az erkölcsi törvények tiszteletéből pedig önkénytelenül adódik a tekintély elve.

A *tekintélyben való hit* elengedhetetlen feltétele a szociális életberendezésnek. A növendékeket éppen ezért tekintélytiszteletre kell nevelnünk. Szociális élet csak úgy képzelhető el, ha hiszünk abban, hogy a társadalom életét irányítók ítélete és akarata igaz, értékes és erkölcsileg jogosult.

A *tekintély* a társadalmi élet szellemi arcának csak az egyik oldalát világítja meg, a másikra az a hatás mutat rá, amit a nevelőre a vezetett ifjúság vagy a vezetőre a tömeg gyakorol. A nevelőnek ezzel is számolnia kell. A vezetett ifjúság kétségtelenül nem közömbös a szellemi vezető (a tekintély) eszméivel szemben, viszont a neveltek magatartása nem is pusztán befogadás: bizalmukkal, akaratukkal felvilágosítást, biztosságot és nyomatékot adnak a tekintélynek, különben a vezetésnek, a nevelésnek a sikere bizonytalan lesz. A növendék vagy a tömeg szellemi restsége vagy esetleges ellenállása teljes sikertelenségnek is forrása lehet. A tekintélynek tehát visszhangja is van. Az ifjúság visszahatása ez a szellemi vezetőre, a nevelőre. (20:233.)

III. A *társadalmi életnek és erőinek az ismerete* is szükséges a szociális életszemlélet kialakulásához. Lubrich *Társadalomtudomány* c. könyvét úgy foghatjuk fel, mint a legkisebb részletre is kiterjedő gondos felvilágosítást arra vonatkozólag, milyen feladatok várnak a szociális nevelésre és

miként alakul az eszményi, a célul kitűzött jövőendő társadalom képe.

Lubrichnak a társadalmi életre és erőinek összefüggésére vonatkozó elveit az alábbi csoportosításban ismertetjük: [A csoportosításnál *Weszely O.* elvei szolgáltak alapul. *Ped. Lex.* II. 104.]

1. *A társadalom szerkezetének és az együttélés feltételeinek ismerete,*

2. *A társas együttélés által kifejlődött szokások elsajátítása (illem, jómodor, udvariasság),*

3. *A gazdasági rend, a javak igazságos elosztása, a nagy vagyonok kötelessége,*

4. *A munkára-nevelés,*

5. *Az állam szervezetének, a polgári jogoknak az ismerete,*

6. *A szociális lelkületen alapuló erkölcsi nevelés; a szociális igazság megvalósulása, s ilyen módon az eszményi társadalom megteremtése.*

1. *A társadalom szerkezetének megismertetése* során Lubrich elsősorban arra mutat rá, hogy az ember önmagára támaszkodva, embertársaitól elszigetelve, aránylag keveset tehet szükségletei előteremtéséért, embertársaival egyesülve azonban, a társadalom útján, hatalmasan megnövelheti erejét.

A legegyszerűbb társadalmi egység a *család*. E nélkül az ember el sem képzelhető. Hogy a család *vagyonnal* is rendelkezik, azt társadalmi szükségnek kell tekintenünk.

A *rokonság* is *természetes* társadalmi összefüggés. Ezzel szemben *szabad* társadalmi összefüggésekről is beszélhetünk. A társadalmi osztályokat, iskolákat, vallást pl. ilyeneknek kell tekintenünk.

Lubrich úgy látja, hogy saját korában a társadalom egy kis része a közösség minden javát önzően kisajátítja és zsákmányának biztosítására a politikai hatalmat is a kezében tartja. (A liberalizmus fénykora!) A fennálló társadalmi helyzet javítására törekvő szellemeket felforgatóknak minősítik és azokat tűzzel-vassal üldözik. Pedig minden egyes embernek, aki csak egy kissé is a dolgok fölé tud helyezkedni, kötelessége, hogy egy kielégítőbb társadalmi rendszer előkészítéséért munkálkodjék. Hiszen semmi sem állandó a nap alatt, a társadalom is folytonos fejlődést mutat. (20:152.)

A társadalomnak szellemi élete is van. Ha nem volna *közszellem*, a társadalom minden pillanatban személyparányokra oszlana. A politikát, mint a társadalmi fejlődés vezetésének az eszközét, e nélkül nem tudnók elgondolni. A közszellem természetesen nem születik az emberrel. Ahhoz bizonyos idő szükséges, hogy kölcsönös alkalmazkodás által kialakuljon az egyeseket összekapcsoló közszellem.

A társadalom életében ez nehezen megy végbe, hiszen

az egyes embernek is nagy időre van szüksége ahhoz, hogy öntudatos, jellemes emberré legyen. A sokféle társadalmi nyomor, amely nemzedékről nemzedékre száll, éppen azért van, mert még nem alakult ki az egészséges közszellem; a *szociális életszemlélet*. „Magán polgári morált a keresztény családok közt találhatni ugyan, de a kapitalizmus, nevezetesen a tőzsde rablásai, amelyek törvényszerűen fosztogatják ki a néptömegeket, ... elég világos jelei annak, hogy a nyilvános vonatkozásokra még nincs meg a nyilvános morál.” (20:228.)

A társadalom szellemi életét, a közszellemet a *sajtó* fejezi ki. Aki a társadalom szerkezetét meg akarja ismerni, annak a sajtót is tanulmányoznia kell, s aki a fennálló társadalmon javítani akar, annak a sajtó helyzetén is változtatnia kell. Lubrich saját korának a sajtójáról azt mondja, hogy ... „a nyilvánosan szervezett hazugság sohasem rendelkezett még annyi hatalmas eszközzel politikai céljainak elérésére, mint a mai sajtócorruptió.” (20:257.)

A sajtószabadság szükséges. Az a tudatos és hazugságok által üszött népbutítás azonban, amit a sajtó a „népfelvilágosítás” ürügyével folytat, szerinte olyan pusztítást jelent, „amelynek több nemzedékre fog kiterjedni hatása, a magyarnak meg éppen halálát okozhatja, hogy ha az álliberalizmus és közönyösség nyúgaiból a 12. órában (mert már ennyire vagyunk!) ki nem bontakozik. A vallástalan és így erkölcstelen népet könnyen ki lehet fosztani mindenéből.” (20:258.)

A társadalom szerkezetének a megismeréséhez hozzátartozik a *szociális kérdés felismerése*. Mindenütt, ahol kapitalizmus van, ott szociális kérdésnek is lennie kell. A helyes szociális életszemlélet kialakulása szempontjából tudatos ámitás tehát azt hirdetniünk, hogy szociális kérdés csak a túlnépes országokban van. Az akkori helyzet megismertetése céljából Lubrich rámutat arra, hogy Felsőmagyarország földművelő népét az uzsorások két évtized alatt úgyszólván rabszolgasorsra kárhoztatták. Szociális kérdés tehát kétségtelenül van. „A középosztály, a kis- és középföldbirtokos jóformán eltűnt, földjeik az uzsora hiénáinak karmai közé kerültek. Hát a főnemesség?! És így vagyunk mindenben, mindennél! Még pár évtized és Magyarország volt.” (20:399.)

A társadalom szerkezetének a vizsgálata végül is annak a ténynek a tudomásulvételéhez vezet, hogy a szociális kérdés egészen nagykorúvá fejlődik. Éppen ezért azt meg is kell oldanunk, különben az érett gyümölcs magától is lehullik. Lubrich korában a szociális kérdés jelenlétét már az a tény is nyilvánvalóvá tette, hogy a trónoktól kezdve az utolsó kocsmáig a „Vörös Rémi”-et emlegették. Természetesen a szo-

ciális kérdés lényegét csak kevesen ismerték. Gyűlölői éppen úgy nem voltak tisztában vele, mint hívei. Ennek a ténynek a feltárása is hozzátartozott az akkori társadalmi helyzet ismertetéséhez.

A nagy nyilvánosság tájékozatlanságára tekintettel, Lubrich nemcsak a *szociális nevelés szükségességét* hangoztatta, hanem arra is törekedett, hogy a társadalmi ujjaalakításról mindenki szabatos fogalmat alkothasson és ennek az ujjászervezésnek a célját, elveit, eszközeit megismerhesse, a téves fogalmakat és a tudatlanságot pedig megszüntethesse. A saját felfogásával kapcsolatban azt írja: „Magunk is csalódhatunk egyben-másban, de úgy vagyunk meggyőződve, hogy a szocialisztikus és antiszocialisztikus irodalomnak sok éven keresztül szakadatlanul folytatott kritikai tanulmányozása, a szocializmus eszméjével úgyszólván gyermekkorunktól való tépelődésünk és saját tapasztalatainknak feldolgozása igazságra fog vezetni bennünket, legalább a lényeget illetőleg.” (20:414.)

Lubrich az *új társadalmi berendezést* csak a keresztény tanok alapján tudja elképzelni. Szerinte minden egyes szociális kérdés megoldásánál a kereszténységből kell kiindulnunk.

2. A társas-együttélés által kifejlődött szokások elsajátítása

A szociális életszemlélet kialakítása során számolnunk kell azzal, hogy vannak olyan *szokások*, amelyek alól az egyén nem vonhatja ki magát, mert általánosak. Márpedig ha embertársainkra sikeresen akarunk hatni, akkor ezeket a szokásokat ismernünk kell.

A társas együttélés alapján alakul ki a *közerkölcs*, amely nem mindig erkölcsösség. A társadalmi erkölcsök megváltoztatása terén Lubrichnak az a felfogása, hogy a nagyszabású egyéniségek eszményi erkölce és igazságossága, hite és lelkesedése készíti elő a jobbrafordulást azzal, hogy eszményi harcot folytatnak az erkölcstelenség és a jogtalanság társadalmi hatalma ellen. A szociális nevelésnek ezzel kapcsolatban hirdetnie kell, hogy a jog és erkölcs, a művészet és tudomány érdekében kifejtett eszményi munkásság, amely az üldözéstől és a haláltól sem irtózik, a társadalmat minden téren előbbreviszi és annak a tagjait összmunckára lelkesíti. (20:309.) Ennek a törekvésnek általános szokássá kell válnia.

Az *illem nevelését* illetőleg Lubrich elfogadja Niemeyernek azt a felfogását, hogy az erkölcsileg művelt ember illetlenséget tulajdonképpen akkor sem követ el, amikor látszólag vét az általános szokások ellen, mert jó szívből nem jö-

het sértés. A szerénység a társadalom minden egyes tagját megóvjá a tolokodástól, az embertársak iránti szeretet pedig visszatart attól, hogy másokat megsértsünk. Sőt a jóakarat arra késztet, hogy másoknak állandóan a kedvében járjunk. Aki így cselekszik, az végeredményben azt teszi, amit *illemnek szoktunk nevezni*.

Az illemnek csak azt az alakját tarthatjuk a jóízléssel összeegyeztethetőnek és így követhetőnek, amelynek a gyökerre természetességből, általános emberiből sarjad. Lubrich ezzel kapcsolatban felhívja a nevelőknek a figyelmét a képmutatásra, annak a hangoztatásával, hogy növendékeink inkább legyenek „kevésbé gyalultak“, nehézkesek, mint lelketlenül ravaszul ügyesek.

Lubrich szerint a nevelő hasson oda, hogy a növendékek *jók legyenek*, mert ez az alapja az *udvariasságnak*. Növendékeinknek nem kell feltétlenül arra törekedniök, hogy mások tetszését megnyerjék. Ha a nevelés a növendékekben kifejleszti az emberséget és a jóakaratot, akkor azok *udvariasak is lesznek*.

Az *illem* hatása szociális szempontból igen jótékony, mert megakadályozza a társadalmi összefüggések megzavarását. Kizárja u. is, hogy az egyéni nyersség a közösség felé közeledhessék. A kölcsönhatásnak van azonban egy véglete is. Az egyén kénytelen sokszor olyan közvéleménynek is behódolni, amely kétségtelenül romlott. *Ez is szociális harc*. Amikor az egyénnek az ilyen félrevezetett közvéleménnyel kell megküzdenie, az a legnehezebb harcok egyike. (Lubrich itt az önvallomás hangján nyilatkozik meg.)

3. A gazdasági rend, a javak igazságos elosztása, a nagy vagyonok kötelessége

A kor gazdasági rendjét a *kapitalizmus* határozta meg. Lubrich az akkori gazdasági rend főhibáját abban látja, hogy a termelés egynéhány gazdag család hatalmában van. Ezek tetszésszerint kizsákmányolják a népet, és így a társadalmat két ellenséges táborra osztják: a proletárság óriási tömegére és arra az elenyésző kisebbségre, amelynek a kezében a tőke összpontosul. Ennek a helytelen gazdasági rendnek a jellemző tünete az *elszegényedés*, amely a társadalomnak a legsúlyosabb következményekkel járó betegsége. Lubrich szerint a gazdasági termelés akkor helyes, ha az a szükségletek kielégítését tűzi ki célul. Hibás tehát az a gazdasági rendszer, amelyik egyrészt nem termel eleget, másrészt olyan javakat is előállít, még hozzá nagy tömegben, amelyek csak harmadrendű szükségletek, vagy csak az emberi hiúságot elégítik ki. A helyes gazdálkodás alap-

elve az, hogy minden vidék azzal foglalkozzék, ami természeti viszonyai alapján a legelőnyösebb. (20:350.)

A *társadalmi javak felosztása* csak olyan lehet, hogy mindenki jólétnek örvendhessen, s ha valaki mégis nehéz viszonyok között élne, az ne másoknak a hibája, hanem csak az illető nemtörődőtségének v. közönyének következménye legyen.

A *szocializmusnak* (Lubrich ezen a keresztény életszemléleten alapuló társadalom berendezkedését érti) arra kell törekednie, hogy minden egyes családnak biztos megélhetése és társadalmi állásához méltó, a munkahely közelében levő lakása legyen. (20:177.)

4. *Munkáranevelés*

A munkát — Lubrich szerint — nem önmagáért kell becsülnünk, mint ahogyan a tőkepénzes világban teszik, hanem csak az emberrel való kapcsolatában. A munka fogalmi körét csak a keresztény életszemlélet tudja megtisztítani a hozzátapadt materialista elemektől. Minden munkát, bármennyire mechanikai jellegű is az, a lélek tevékenységének és erkölcsi köteletségnek kell tekintenünk. A benne rejlő erkölcsi érték hangsúlyozása mentheti meg egyedül a munkást az ökonómiai világnézet alapján álló és fenyegetően kísértő újkori rabszolgaságtól.

A szellemi munka elsőbbségét el kell ismernünk, de meg kell becsülnünk a testi munkát is. A testi munkáról végkép lemondani nem is lenne célszerű, mert nélküle a test elcseneválna. Az emberi társadalom fennmaradása és az emberi eszmék megvalósulása szempontjából mind a fizikai, mind a szellemi munka: kötelesség. A nagy gondolatok, szép emberi törekvések csak a munka által valósulhatnak meg. Lubrich a bibliát ebből a szempontból is a könyvek könyvének tekinti, mert a munkát megparancsolja, de egyúttal meg is szenteli. (20:63.)

Az egyesülésben roppant erő rejlik, s ez így van a közösségben végzett munkánál is. A *munkamegosztás* jelentősége nemcsak gazdasági, hanem szociális szempontból is igen nagy. Társaságban az ember nagyobb kedvvel és örömmel dolgozik. A munkamegosztás azért történik, hogy az ember közös rendeltetését, társadalmi feladatát minél könnyebben megvalósíthassa.

A *munka megszerettetése* és megbecsültetése a nevelés elsőrangú feladata. Lubrich ezért élesen rávilágít a közösségben végzett munkával kapcsolatos azokra az árnyoldalakra is, amelyek nem szolgálják a munka megbecsülését.

A gyári-munkás egyoldalúsága, a naponkint végzett gépies robot eltompítja, megöli a szellemet; az ilyen ember

előtt a munka elveszti vonzóerejét. A fejletlen gyermekek és asszonyok alkalmazása elítélendő, mert ennek a nyomában csak a munka lebecsülése, a gyermekek elcsenevészése, a háztartás és gyermeknevelés elszíntelenedése járhat. További hibák még: a társadalomnak a munkás agyondolgoztatására való berendezkedése, a munkásoknak a gyárakban és egészségtelen lakásokban való összezsúfolása, stb. A munkát akkor becsüljük meg igazán, ha törődünk a munkással. Minél szabadabb, elégedettebb és értelmesebb a munka, annál vidámabb, termékenyebb és köteletebb a munkája. A munka sikerének az a kulcsa, hogy a munkás helyzetét minél kedvezőbbé tegyük. Mindebből az következik, hogy az állam — törvény útján is — gondoskodjék a munka megbecsüléséről, mert az ember méltóságának, rendeltetésének ez felel meg. "Az állam feladata oda hat, hogy mindenki lehetőleg megszerezhesse s leghasznosabban elfogyaszthassa a javakat, de úgy, hogy mindnyája helyes rendben és tagoltságban egymást támogatva, nem pedig akadályozva dolgozhassék." (20:72.)

A munka megszerettetését illetőleg a leánynevelésre is komoly feladat hárul. A szülők kötelessége, hogy a leánygyermeküket bevezessék a gazdálkodás mikéntjébe, s ne csak alkalmilag adjanak nekik munkát, hanem a háztartás egész körét bízzák rájuk. „A főzés mesterségét mindenesetre sajátítsa el a leány, tanuljon egészséges, tápláló, magyar háziétkeket készíteni. Tanuljon továbbá a hajadon mindent, ami a házi rendet illeti, ízléssel elkészíteni, megtenni: de az úgynevezett *goromba munkától* se vonja el magát egészen, ha nincs is rá szüksége; ha érti, legalább meg fogja tudni őrizni holmiját és tudni fog parancsolni." (17:403.)

A munkára való nevelés gondolata Lubrich korában nem egészen újszerű. Már a pietisták és a filantropisták is hangoztatták ennek a szükségességét. Ezek, majd később *Kerschensteiner*, a legújabbban *Ferrière*, *Gaudig*, *Lay* és az amerikai kísérletezők egész sora szintén meglátták a munkára való nevelés rendkívül fontos voltát. Lubrich azonban szociális szempontból fogja fel ezt a kérdést. Jól látja, hogy a munka nemcsak az egyén, hanem az emberi társadalom szempontjából is szükséges. Társadalomtudományából az a vélemény csendül ki, hogy az nem lehet szociálisan gondolkodó és nemesen érző ember, aki maga sohasem dolgozott. Az emberi művelődés és jólét a munkán nyugszik. Így érthető, miért becsüli Lubrich oly nagyra a munkát. Amíg azonban az újabb elmélkedők a munkára való nevelés kérdését az iskolai munka keretén belül képzelik megoldhatónak, addig Lubrich szinte az egész társadalmat felhívja arra, hogy a jövőendő nemzedéket a munka szellemében és annak megbecsülésére nevelje.

5. Az állam szervezetének és a polgári jogok ismerete

Az államtudományi elméletekre, különösen pedig Adam Smith művére hivatkozva, Lubrich megállapítja, hogy a vallásos hit, a nagy történeti eseményekre, csapásokra való emlékezés, a régi állami intézeteknek a megszokása, az erkölcsiség, a jog egysége és ápolása: alapfeltételét képezik az állam erejének. Az állam életéről, berendezkedéséről, az adórendszerről, annak társadalmi alapfeltételeiről, valamint az államfő, a minisztériumok jogáról, hatásköréről, a törvényhozásról, stb. a *Társadalomtudomány* c. munkájában részletesen megemlékezik. Szociális szempontból az állam szervezetének szerinte két főhibája van, és pedig az egyoldalú, gépies központosítás és a napi sajtónak a pénzvilágtól való függése.

Az állami életbe való beleilleszkedést az egyén számára a jogok és a kötelességek határozzák meg. Az a jó polgár, aki össze tudja egyeztetni a saját érdekeit embertársai érdekeivel. A polgári jogok éppen ezért összhangot teremtenek az egyén szabadsága és a társadalmi fegyelem között, mert szociális élet csak így lehetséges. A nevelésnek éppen ezért arra kell törekednie, hogy a növendékben kifejlődjék a jogérzék. Ennek az alapját az a felfogás képezi, hogy közösség nélkül nem tökéletesedhetünk. A jogérzék arra ösztönzi a társadalom tagját, hogy embertársaival a *kimélet és tisztelet kölcsönhatásában, vagyis jogviszonyban éljen*. A jog a társadalom erkölcsi összefüggésének, az embertársak egymáshoz való viszonyának határozott, pontos irányt szab. (20:291.)

A nevelőnek kell megismertetnie azokat a kötelességeket is, amelyek a társadalom életét biztosítják. Ezeknek a polgári kötelességeknek az alapja a vallásos nevelés, mert a szociális együttélésnek a *vallás a szabályozója*. Nemcsak közösséget teremt ember és Isten között, hanem harmóniát létesít ember és ember között is. A legjobb keresztény egyúttal a legjobb polgár is, „éppen ezért a nevelés keresztény céljában mindenki megnyugodhat.” (16:100.)

Lubrich ezeknek a gondolatoknak a hangoztatásával előbbrevitte kora neveléstudományi álláspontját. Előtte komolyabban ezzel a kérdéssel csak Rousseau foglalkozott. Azonban ő sem ilyen pozitív irányban. Hazánkban csak Wesselényi Miklós br. adott ezekhez hasonló gondolatoknak kifejezést a *Balítéletek* c. munkájában. De ez a munka nem ért el méltó hatást. Hogy Lubrich gondolatai sem találtak méltóbb fogadtatásra, az azzal magyarázható, hogy ebben a korban az állampolgári nevelés gondolatának kellő értékelésére még nem érett meg a közvélemény.

6. *Az erkölcsi nevelés* (A felebaráti szeretet, felelősség-érzet, a szociális igazság megvalósítása.)

A szociális irányú pedagógiai törekvések egyik fontos követelménye, hogy a kultúra szellemi javait minél szélesebb rétegek élvezhessék. A kultúra értékes szellemi javai közül a társadalom szempontjából azok a legbecsesebbek, amelyek a közösség fennmaradását biztosítják. A szociológiának tehát vizsgálat alá kell vennie, melyek a társadalomfenntartó erők? Mi az, ami a közösség között kapcsolatot terem? Vajjon csak a gazdasági tényezők azok, amelyek családokat és nemzeteket fenntartanak? Csak a gazdasági tényezőknek van szerepük az emberi társadalom fejlődésében? Már a nagy *Saint-Simon*, a szociológia egyik megalapítója mondja, hogy a *nép boldogulásának két tényezője van: a mód, ahogyan az anyagi javak elosztása történik és a világnézet, azaz: az erkölcsi felfogás.* Az erkölcsi felfogás a társadalom szempontjából még hatalmasabb tényező, mint a gazdasági faktorok. Az emberiség története azt igazolja, hogy az egyén erősebben ragaszkodik erkölcsi felfogásához és világnézetéhez, mint anyagi javaihoz. A kultúra alkotásai között az *erkölcs a legbecsesebb.* Ez teremti meg azt a szociális kapcsolatot, amely az emberi társadalmat fenntartja. (37:132.)

A nevelésnek ugyan az a feladata, hogy a kultúrát egész terjedelmében átadja a következő nemzedéknek, mégis a *főfigyelem mindig az erkölcsi nevelésre irányul, mert az erkölcs a kultúrának az a része, amely szociális szempontból a legfontosabb.* A keresztény erkölcsöt nem függetleníthetjük a vallástól, amely az embernek éppúgy lelki szükséglete, mint a kultúra többi része. „Részünkről — írja Lubrich — sohasem tagadhatnók az eszményiségnek és vallásosságnak magasztos, soha el nem tüntethető jelentőségét a társadalmi életre.” (20:44.)

Az erkölcs legmélyebb gyökere a vallásosságban van. Az az erkölcs, amely nem alapszik mélyebb vallásos meggyőződésen, mindig hideg marad. Lehet a vallás nélküli morál teljesen kifogástalan, de az nem emberi, hanem szinte matematikai. (37:144.) A társadalom szempontjából csak a vallási meggyőződésen alapuló erkölcs lehet igazi érték. „Az erkölcsösség a társadalmi élet tulajdonképeni fenntartója és előmozdítója. Csak ha az alanyok igazi bensőséggel lelkesülnek hivatásuk iránt, vagyis csak az erkölcs általános elterjedésével és uralmával tartható fenn és biztosítható a társadalom. Nem a törvény, amely különben szintén nélkülözhetetlen, hanem az erkölcs a társadalmi élet melegítő alapereje.” (20:287.)

Az erkölcsi szellemnek nemcsak a társadalom tagjait, hanem a közösséget is át kell hatnia. A társadalmi élet csak

így lehet az egyén számára felemelő és boldogító. A közösség csak így fejlesztheti az egyénben is a vallásosságot, az összetartozandóság érzését. Az értelmileg, erkölcsileg és valószínűleg műveltebb középosztály megteremtése nemcsak a társadalmi végletek (a gazdagság és szegénység) megszüntetése, hanem a társadalom erkölcsi megóvása szempontjából is kívánatos lenne.

Az eddigiek alapján az lesz a további feladatunk, hogy rámutassunk arra, *miként képzei el* Lubrich a *jövő ideális társadalmát*.

Alap gondolata megegyezik Natorp felfogásával: az ember emberré csak az emberi társaság által lesz. Natorp is, Bergemann is azt hirdetik, hogy a műveltség a társasélet eredménye, nem az egyén, hanem a társadalom birtoka, s ezt a közös szellemi vagyont kell a következő nemzedékre átörököltetni. A főszempont a közösség, a társadalom, amelynek az egyén csak egy része. Természetes, hogy az embert a közösség számára kell nevelni. A jövő társadalmában nem a születés és egyéb jogok döntik el a társadalmi osztályok közötti különbséget, hanem a személyes erények és érdemek. „Erény- és érdemnemesség lesz az tehát, a társadalom szolgáltatásban szerzett rendkívüli érdem, műveltségi túlnyomóság, lelkesítő eszménység, társas-életi és egyéb szeretetreméltóság, amelyek már a liberális korban is több-kevesebb értékkel bírnak. Nem álnépszerűség hajhászása, nem az ókor és liberális korszak népámítása fogja szülni e nemességet, hanem a nép valóban legderekabb, — mert könnyebben, biztosabban felismerhető — szolgáltnak nemes versengéséből fog az keletkezni. És így a néptömegek vezetése a legjobbak vezetése és uralkodása lesz, amely nélkül rendes, egészséges összélet nem képzelhető.” (20:196.)

A társadalom bajait nem orvosolhatjuk a kapitalizmus uralma alatt, hanem csak a szocializmussal karöltve. Ezt a szocializmust azonban a kereszténység hatja át, mert az ember rendeltetése nem anyagi, hanem erkölcsi. Éppen ezért inkább le kell mondanunk a szocializmus minden anyagi előnyéről, mintsem hogy általa csak a legkisebb csorbát is elszívjuk hitünkkel kapcsolatban. „Részünkről — írja Lubrich — teljesen meg vagyunk győződve arról, hogy a kereszténység örök szükség. ... A vallást üldöző vagy azzal nem törődő szocializmus csak átkára lehet az emberiségnek.” (20:435.)

A jelen nyomorúságait csak a keresztény szellemhez való visszazarándokolás orvosolhatja. A gazdasági élet szervezetét át kell formálnunk az igazságosság elveinek megfelelően. Ezek az elvek azt célozzák, hogy a közösség tagjai — alkalmas törvények útján — megkapják azokat az eszközö-

ket, amelyek az emberhez méltó élet folytatására feltétlenül szükségesek.

Amikor létfeltétel: a belső egység, a társadalmi összetartozás, akkor *mindannyiunknak szociálisan kell gondolkoznunk*. Szociálisan gondolkozva, nem tagadhatjuk a meglevő bajokat. A feladatunk pedig az, hogy helyes társadalomszemlélet alapján olyan megoldásokat javasoljunk, amelyek megfelelnek az igazságosságnak és erkölcsnek. El kell ismerünk azoknak a szociális reformoknak a szükségességét, amelyek kiegyensúlyozzák a gazdag és a szegény ellentétét, megszüntetik a pauperizmust, mint társadalmi jelenséget és biztosítják a munka igazságos javadalalmazását. Amikor tehát a jövő társadalmát akarjuk megvalósítani, akkor olyan határozott célokkal kell rendelkezünk, amelyeket társadalmi és gazdasági berendezkedésünkben keresztülvihetünk. Lubrich óva int attól, hogy a reformálás üteme, az új társadalom megépítésének a munkája túllépje azokat a korlátokat, amelyeket az emberi természet és a tárgyi lehetőségek felállítanak.

„Könnyű belátni, hogy a mostani neveléseti elméletek csak egy jobb, igazságosabb, az emberi természetnek megfelelőbb társadalomban, a *socializmusban* juthatnak érvényre, addig idealizmus maradnak azok s hatásuk csak egy csepp a tenger vizében: quid hoc ad tantum sitim!” (20:491.) A *nevelőnek* mégis *kötelessége*, hogy *helyes társadalomszemléletet adjon a növendéknek*, vagyis ismertesse meg vele azokat a *szociológiai igazságokat és erkölcsi parancsokat*, amelyek nélkül a cél nem valósítható meg. A keresztény nevelésnek pedig az olyan társadalmi közösség megvalósítása a célja, amely a szabadságon alapszik, de mikor elismeri az egyén jogait, egyuttal felsőbbrendűvé teszi a közérdeket is.

Ezért az eszményért valóban érdemes dolgozni. Ez eszményi társadalom felé való menetelésünkben Lubrich a legfontosabb kötelességet a következőkben látja: „Magunkba visszatérni, magunkat összeszedni, ez volna a legközelebbi teendőnk s mulaszthatatlan erénye a *szociális életnek*. De erre ismét csak az *önmegtagadás képesít*. Ha magán kívüli jár az ember, kevélysége az anyagi világba veszélyti; ha magába tér, Isten előtt semminek érzi magát. *Csak a szeretet és munka törvényének önkéntes* és minden utógondolat nélküli *elfogadása hozhatja meg a társadalomnak a szabadságot és jólétet. Legyünk keresztények, csak keresztények!*” (20:433.)

IX. Neveléstörténeli munkássága

Lubrich neveléstörténete az első olyan összefoglaló munka, amely nemcsak a pedagógiai problémák fonalán halad, hanem tekintettel van a történettudomány többi ágára és a korokat mozgató eszmékre is. Lubrichnak nemcsak az az érdeme, hogy munkája kétségtelenül úttörő alkotás, hanem az is, hogy a nevelés történetének tárgyalásánál egyetemes szempontok magaslataira tudott emelkedni. *Utószavában* a szerző maga is elismeri, hogy *munkája eklektikus* alkotás: „A neveléstörténelmi irodalom terén tett mélyebb bűvárlatok eredményeink legjavát eclectivé, nem szolgálilag, hanem bíráló észleléssel és elég tüzetességgel törekedtem feltárni olvasóim előtt.” (14:481.)

A neveléstörténet felosztásánál és az eszmék bírálatánál a keresztény vallás-erkölcsi felfogás alapján áll.

A neveléstörténetet két főkorszakra osztja: a *nem keresztény és keresztény korra*. (12:3.) Az előbbit a *nemzeti nevelés* korának is nevezi és ebben három csoportot különböztet meg:

1. az „*általános*”,
2. az „*egyediségi*”,
3. az „*istenuralmi*” nevelést.

Általános nevelés pl. a kínaiaké, ahol az egyént a kaszt számára nevelik. A görögök nevelése már „*egyediségi*”, mert a nevelés célja az *egyén* testi és lelki szempontból való tökéletes kiművelése. *Istenuralmi* nevelés címen Lubrich a zsidók nevelését tárgyalja.

A *keresztény vagy humanus* nevelés történetét az alábbi négy korra osztja:

1. Az *evangéliumi szereteten és a pogány műveltségen alapuló nevelés*. (Kr. születésétől az V. századig.)
2. A *középkori nevelés*. (Az V.— a XIV. századig.)
3. A *humanisták törekvései*. (A XIV.—XVI. századig.)
4. A *keresztény-humanus nevelés*. (A XVI. századtól napjainkig.)

Ebből a felosztásból is kitűnik, hogy munkájában Lubrich *filozófiai álláspontra helyezkedik*. Elsősorban az elvek és eszmék fejlődését vizsgálja és ezek illusztrálására használja fel az életrajzi és az intézményszerű vonatkozásokat. A 18. századtól kezdődően azonban inkább egyes kiváló egyéniségek rajzához fűzi a szellemi élet terén mutatkozó haladást. Az ő munkájukon keresztül mutatja be az illető korra jellemző eszméket. Fejtegetései során általában jó szempontok szerint halad.

A *keresztény pedagógus* szemszögéből vizsgálta még a pogány világ nagy nevelőit is. Pl.: „Sokrates csakugyan meg

volt győződve nem-tudásáról és ismerte a tudás határait. E meggyőződés egészen keresztény; mert a keresztény ember nagysága szerénységben és alázatosságban rejlik.“ (12:135.)

A pogány népek lelkialkatára mindenütt rámutat. A lelki beállítódottságból igyekszik magyarázatot találni az illető nép nevelési módjának alakulására.

A görög neveléssel kapcsolatban végigmegy a görög filozófián, mindenütt keresve az elméleti pedagógiával való kapcsolatokat. Ezen a síkon teljes mértékben követi F. Cramer eljárását, amint ez *Fináczy* fejtegetéseiből is kitűnik. (5:187.)

Lubrich azokra az *eszmék*re világít rá, amelyek az illető korra valóban jellemzők. Így pl. a rómaiak nevelésénél azt mutatja be, hogy a római népnek mi volt a pedagógiai eszménye és ez milyen eszmék együtthatására formálódott. „A hellének a szép, a rómaiak a hasznos életre törekedtek. S e haszonelvi életnek az állam vala célja, központja. A fegyelem és tanítás azon volt, hogy a gyermekből nemes akaratú, tetterős, az állam jólétén föláldozólag közreműködő *civis* fejlődjék, kiben a szilárd jellem, törvényes érzület és állampolgári gyakorlati képesség természetesen többre becsültetett, mint a tudományosság.“ (12:263.)

Az egyes nevelési intézmények magyarázatánál nemcsak a kor szellemét és a nép lelkiségét boncolgatja, hanem rámutat azokra az összefüggésekre is, amelyek egy-egy eszme diallajutását előidézték. Pl. az új irányokat az ifjúság mindig „lelkeseéssel, tűzzel karolja fel s a múltat mint haszontalan akadályozó terhet veti el magától, hogy annál könnyebben törtethessen az eszményibb, új világ felé.“ (12:267.)

A nevelés jelenségeit igyekezett a *kor egyéb életnyilvánulásaival* kapcsolatba hozni. A pedagógiát egyébként sohasem tekinti elszigetelt jelenségnek. A mohamedánság nevelésének alakulásával kapcsolatban pl. plasztikus képet rajzol arról a szintézisről, amit első sorban a Korán befolyása határoz meg. (13:80.)

Lubrich idejében szerették a *középkort* úgy feltüntetni, mint a sötétség és tudatlanság korát. Éppen ezért figyelemreméltó az a megállapítása, amit munkájában ezzel a kérdéssel kapcsolatban hangoztat: „Soha könnyelműbb tévedés nem fordult elő történelmi viszonyok megállapításában, mint a középkornak tudatlansággal és barbársággal való vádolósa.“ (13:407.)

Rámutat arra, hogy ebben a korban az árnyak talán erősebbek, mint máskor, de ez is csak azért van, mert a fény nagyobb. A keresztes háborúknak pl. éppen ezért nemcsak az árnyoldalait kell látnunk, hanem el kell ismernünk

az európai művelődésre és nevelésre gyakorolt nagy hatást is.

A pedagógiai törekvésekkel kapcsolatos kritikáiból a *gyakorlati pedagógus* nyilatkozik meg. Különösen vonatkozik ez a 19. század neveléstörténetéről mondottakra. Az elemi iskolai nevelés és tanításról szóló fejezetek (14:172.) erősen visszatükrözik azt a szoros kapcsolatot, amit Lubrich mint tanítóképzőintézeti tanár az elemi népiskolával éveken át fenntartott.

A 19. század német pedagógusai közül különösen azokkal foglalkozik behatóan, akiknek a munkáit *Neveléstudomány*a, illetőleg *Neveléstörténelme* megírásánál felhasználta. Így Cramer-rel, Niemeyer-rel, Beneke-vel, Raumer-rel és főként K. Schmidt-tel. Herbarttal kapcsolatban azt mondja el röviden, amit Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései c. munkája V. fejezetében egészen részletesen kifejt. (15:80. k. l.)

A legnagyobb érdeklődéssel hazánk nevelésügye felé fordul. A művelődéstörténeti, irodalmi, politikai vonatkozásokat szinte túlzásba menő aprólékossággal boncolgatja. Korának, a 19. századnak a nevelésügyi törekvéseit nemes szubjektívizmussal ítélte meg. Minél közelebb jut a 70-es évekhez, mondanivalója annál inkább ölt egyéni színezetet. Olyan törekvéseket is regisztrál, amelyeket a későbbi kor tárgyilagoss ítélete egészen jelentéktelenné zsugorított össze. De ezekkel kapcsolatos állásfoglalása is jellemző egyéniségére. A tanyai iskolákra vonatkozó alábbi fejtegetése pl. ékes bizonyosság a mellett, hogy azok a hatások, amelyek szegedi tartózkodása idején érték, mély benyomást tettek rá. Ennek igazolására közöljük a tanyai iskolákkal kapcsolatos alábbi kijelentését: „Lehetetlen e helyen tisztelettel nem említenünk Tóth János talán 40 évig volt kegyesrendi tanárt, a szegedi elemi és egyéb iskolák buzgó igazgatóját, ki több évtizeden keresztül apostoli buzgósággal hordja szellemi és anyagi áldozatait a *pusztai iskolák* oltárára, ki azoknak tulajdonképpen megteremtője, apostola. S ő ma is ugyanaz!” (14:411.)

X. Tanításán

A neveléstanban hangoztatott elvek teljes egészükben érvényesek a tanítástanra is. Lubrich a tanítás célját a nevelés céljából vezeti le, sőt magát a *tanítást a nevelés egyik eszközének* tekinti. A nevelésnek az a célja, hogy a növendék természetes tehetségeit megtartsa és tökéletesítse, a tani-

tásnak pedig az a feladata, hogy ismereteket közöljön és a növendék képességeit helyes tanítási elvek alkalmazása által továbbfejlessze. A nevelés minden eszközt felhasznál, a tanítás csupán a képzeteket és ismereteket veszi igénybe.

A tanítás nevelői mozzanatairól Lubrich látszólag megelégedezik. Részletes módszertanát vizsgálva azonban meg kell állapítanunk, hogy a tanítás pedagógiai vonatkozásait is fontosnak tartotta.

Ziller alapján a *tanítás kettős célját* határozza meg: az anyagot és alakít. A tanítás formai célját lényegesebbnek tartja, sőt hangoztatja, hogy „míncs veszedelmesebb, mint az egyoldalú anyagi tanítás.” (18:4.) Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanítónak tisztán csak a tanítás alakító célját kell szem előtt tartania. A tanítás kettős célja csak a tananyag észszerű kiválasztása és a helyes módszer alkalmazása által érhető el.

Lubrich szerint minden helyesen felépített didaktikának két részből kell állnia: *általános* és *különös* tanítástanból. Az előbbi a tanítás általános elveivel, az utóbbi az egyes tárgyak módszerével foglalkozik. (18:12.) A hazai tantervek és utasítások szintén alkalmazkodtak ehhez a felosztáshoz. Valameennyi 1868 óta megjelent tantervünk utasítási része külön foglalkozik a tanítás általános elveivel és külön az egyes tárgyak módszerével. Vizsgálódásunk tárgyává téve az 1905. évi Tantervet és Utasítást (25), azt kell megállapítanunk, hogy Lubrich alább tárgyalandó elveit még ez a Tanterv sem valósította meg teljes egészében. A *tanítás-lélektani* elvek hangoztatásával (Nála ezt a kifejezést még természetesen nem találjuk meg.) megelőzte korát. Ezeknek az elveknek a maradéktalan alkalmazását csak a legújabb, 1925. évi Tantervhez 1932-ben kiadott Utasításban (26.) találjuk meg, miután külföldön az új iskolák megteremtői már a gyakorlatba is átültették a Lubrich által is hangoztatott elveket.

Lubrich alapvető elve, hogy a tanításnak a lélektani törvényekre kell felépülnie. *Tanítástani* elveit 3 csoportba oszthatjuk; és pedig 1. a *tanulókra*, 2. a *tárgyakra* és 3. a *tanítóra* vonatkozóakra.

I. A tanulóra vonatkozó elvek

1. A *természetesség*. Ez az elv azt kívánja, hogy a nevelő a tanítás minden mozzanatában alkalmazkodjék a gyermek lelki adottságaihoz, természetes sajátosságaihoz. A tanításnál tehát figyelembe kell vennünk a) a *gyermek általános szellemi alkatát* és b) *minden egyes gyermek individuális sajátosságait*. A tanítónak éppen ezért alaposan ismernie kell a gyermek lelki fejlődésének törvényeit. Diesterwegnél is ez a legfontosabb tanítástani elv. (3:211.)

2. *A fejlődési fokozatok elve* sokban megegyezik az előzővel. Fontosságát ma már felesleges bizonyítanunk. Mégis, a régebbi utasításokban még nem találjuk meg ennek a felhasználását. Megvalósulását csak 1937-ben tapasztalhattuk az akkor megjelent katolikus *Tanterp és Utasításban*, ahol ez már nemcsak általánosságban hangoztatott, hanem gyakorlatilag is keresztülvitt elv. Az Utasítás ugyanis az egyes osztályok anyagának feldolgozása előtt megrajzolja az illető osztályba járó gyermek legfontosabb lelki vonásait. (27: 170.)

Lubrich a tanulók lelki fejlődésében négy korszakot különböztet meg: (18:17.) 1. a *szemlélet* (9—10. évig), 2. az *emlékezet* (14. évig), 3. az *értelem* (14—15. év) és 4. az *ész* fejlődésének és kiművelésének korszakát. (Ifjúkor). Ez a felosztás ma már természetesen elavult.

3. *A szemléletesség és szemléltetés elve*. Diesterweg Wegweisereben azt mondja:„Taníts szemléletileg!“ (3:221.) Lubrich Diesterwegnek ezt a felfogását magáévá tette és azt a tanítás szemponjából fontosnak tartotta. Ezt az elvet már Comenius, Pesalozzi, majd később Niemeyer, Curtman és Palmer is lényegesnek tekintette. Lubrich nem úgy fogja fel a szemléletesség és szemléltetés elvét, mint Pestalozzi. Pestalozzi u. is a szemléletek gyűjtését csak a látás- és hallásra korlátozta. Lubrich azonban a *mindenoldalú szemlélődésre* gondolt.

Azt hirdeti Lubrich, hogy a tanításnak tényleges *szemléletességgel*, nempedig szóbeli közléssel kell kezdődnie. Valószínűleg Comeniusra támaszkodik, amikor azt hangoztatja, hogy minden ismeret alapját a szemlélés képezi. következésképpen a tanításnak is szemléletek nyújtásából, szemléltetésből kell kiindulnia.

Lubrich szerint a *szemléltetés* a következő *elveken* alapszik: (18:36 k. l.) 1. A szemléltetésnek olyannak kell lennie, hogy az *érzékek*, a *nyelv* és a *gondolkodás* gyakorlására szolgáljon. Ez azt jelenti: a gyermeket meg kell tanítanunk arra, hogy ne csak nézzem, hanem lásson is. 2. Az egyszerű szemléletekről haladjunk az összetettekhez, a konkrétól az elvontra, hogy végül eljussunk a lényeglátáshoz. 3. Elegendő időt kell adnunk a gyermeknek az önálló, csendes szemlélésre, csak azután következhet az irányított szemlélés. 4. A szemléltetés nem lehet öncélú. Az olyan szemléltetés tehát, amely nem a tanítás eredményességét szolgálja, felesleges időpazarlás és ellenkezik az iskola rendeltetésével. 5. A szemléltetésnek minden tárgyban meg kell lennie. A tanítás szemléltetés nélkül csak a fogalmakkal való üres, szellemrontó játékok.

4. *Az ismeretszerzés megkönnyítésének elve* nem azt je-

lenti, hogy a gyermek ismeretszerzése minden szellemi munka és fáradság nélkül történjék. A tanuló értelmi fejlettségét felülmúló munka azonban nemcsak haszontalan, hanem káros is: „Nincs lehangolóbb a szorgalmas tanulóra nézve, mint annak látása, hogy törekvése haszontalan.” (18:41.) A tanításnak ezért mindig a tanuló ismereteiből kell kiindulnia s így kell fokozatosan az ismeretlen felé haladnia. Ezt követeli a *természetesség* elve is. Bár az a célunk, hogy növendékeink számára az ismeretek megszerzését minél inkább megkönnyítsük, mégsem szabad a gyermek öntevékenységet kikapcsolnunk, mert „munkát kell adni a tehetségeknek, hogy legyen min erejüket próbálni és edzeni.” (18:40.) A tanulás megkönnyítése szempontjából az alábbiakat kell szem előtt tartanunk: 1. Tanulóinkat ne terheljük meg olyan munkával, amely felülmúlja tehetségüket. 2. Legyünk segítségükre a tanulás módjának elsajátításánál. 3. Azokat a szellemi képességeket műveljük ki a tanuló lelkében, amelyek nélkül a további tanulás nehéz lenne. 4. Minden körülmények között az egyszerűről haladjunk az összetettre és a közelebbiről a távolabbi felé.

5. Az *alaposság elve*. Lubrich a *Non multa, sed multum* közmondásra építve, elítéli a hézagos, felületes tanítást. A tanító munkája csak akkor lehet alapos, ha tekintettel van a gyermek befogadóképességére és ennek megfelelően választja meg a tanítás anyagát. Az így kiválasztott anyagot pedig helyes módszerrel tüzetesen feldolgozza és a tanuló emlékezete számára maradandóvá teszi. Ilyen alapos tanítást csak olyan tanítótól várhatunk, aki szeretettel és türelemmel rendelkezik. Tanításaira lelkiismeretesen készül és az előkészület során nemcsak az anyagot, hanem a közlés módját is megállapítja.

A tanítónak abban a törekvésében, hogy a tanult anyagot a növendékek *emlékezetében minél jobban megrögzítse*, a következő szabályok szolgálhatnak útmutatásul. (18:45 k. l.) a) A tanítás anyaga sohase haladja meg a gyermek felfogóképességét. Ez vonatkozik az anyag mennyiségére és minőségére is. b) Csak azt taníttassuk meg a növendékkel, amit majd alkalmazni is tud, mert aminek a gyakorlására nincs lehetősége, azt gyorsan elfelejti. c) Szoktassuk a gyermekeket a tanulás helyes módjára. E végből szükséges, hogy a tanító kezdetben maga is együtt tanuljon a gyermekkel, mert csak így láthatja, hogy milyen tanulási mód felel meg a gyermek egyéniségének. A tanítónak rá kell vezetnie a növendéket annak a felismerésére, hogy az emlékezetbevétele első feltétele a figyelem koncentrációja. d) A tanultakat a gyermek annál inkább megtartja emlékezetében, minél több asszociációt létesített az új és a meglévő ismeretek között.

Tanítás közben tehát a tanítónak meg kell találni az asszociációs és koncentrációs vonatkozásokat.

6. *A tanuló öntevékenységeinek elve.* A tanítás sikere nemcsak a tanító munkájától, hanem különösképpen a tanuló közreműködésétől függ. Már *Diesterweg* is hangoztatja, hogy a tanítás a nevelő és tanuló közös munkája legyen. (3:250.) A tanuló végezzen összehasonlításokat, következtetéseket, keresse ki a lényeges jegyeket, kutasson okok és bizonyítékok után és így az ismeret megszerzésének útját maga is járja be. *Lubrich* elfogadja *Diesterweg* felfogását és hangoztatja, hogy az *iskolai munkát csakis a tanulók öntevékenysége által tehetjük értékké.* Éppen ezért a tanulók segídkezzenek a szemléltető eszközök elkészítésénél, magánál a szemléltetésnél. a kézimunkaórákon pedig a tanítás szempontjából hasznos tárgyakat, eszközöket ők állítsák elő. A *Lubrich*nál feltalálható önmunkásság elve sokban fedi a későbbi *munkaiskola elpét.*

*Lubrich*nak a fenti szempontjai nem teljesen önállóak ugyan, mégis sok bennük az egyéni meglátás. Főleg annak a felismerése jelentős, hogy a fenti elvek alkalmazása nélkül helyes tanítást elképzelni nem lehet. *Lubrich*nak ezt a felfogását az újabb tanítástanok, a neveléslélektani irányhoz tartozó pedagógusok iskolái („Uj iskolák”), valamint az új tantervekhez írt utasítások teljes mértékben igazolják.

Lubrich elképzelhetetlennek tartja az iskolai munkát a *tanulók lélektanának* ismerete nélkül. Bár lélekami alapvetésében ma már meghaladott tételeket hangoztat, nevelés- és tanítástanában egészen újszerű lélektani alapokra épít. A lélektani szempontok hangoztatása tanítástanának ismételtén fel-feltűnő jellegzetessége. Amint a tanítás főelveinél láttuk, azok alapját is végső fokon a pszichológiában kell keresnünk.

II. A tanítás anyagának kiválasztására és elrendezésére vonatkozó elvek

Lubrich 3 főelvet sorol fel. Ezek a következők: 1. *A tanítás legyen egységes.* 2. *Az anyag legyen fokozatosan elrendezett.* 3. *Legyen a tanítás teljes és takarékos.*

1. „A tanítás egységesítése alatt különböző tárgyaknak olyatén egymásra való következtetését értjük, melynél fogva azoknak, hasonlóan a különböző, de egy központtal bíró körökhöz, ugyanazon központjuk vagyon.” (18:55.) Ezt ma *koncentrációnak* nevezzük. Az új katolikus *Utasítás* (27.) a koncentrációt a tananyag-kiválasztás legfontosabb elveként jelöli meg. Hogy *Lubrich* meglátása valóban helyes volt, azt az a tény is bizonyítja, hogy az említett kat. Utasítás éppen

a koncentráció elvére való hivatkozással, eltérően az áll. Utasítástól. nem tárgyak. hanem osztályok szerint ismerteti a tanítási anyagot és annak módszerét. Lubrich a népiskolában nem tartja nehéznek a koncentráció keresztülvitelét, mert ott minden osztályban a tanítás egy tanító kezében van. A középiskolában, a szakrendszer mellett, már nehezebben vihető keresztül az egyes tárgyak koncentrációja. Azonban ott is arra kell törekednünk, hogy ez az elv a lehetőség szerint megvalósuljon, mert az egymástól függetlenül nyújtott ismeretek összekapcsolása a gyermek részére nehéz, sokszor megoldhatatlan feladat. Az egységesítés, a koncentráció, a tanító személyére is kiterjed. Éppen ezért a népiskolában elhibázott lenne a szakrendszer bevezetése. A középiskolában is arra kell törekednünk, hogy a rokontárgyak egy tanár kezébe kerüljenek.

2. „Szabályul tartsa a tanító minden egyes tananyagot bizonyos fokozatokra és kisebb egészekre osztani.“ (18:59.) A tananyag kiválasztásánál és a közlési sorrend meghatározásánál elsősorban a tanulók fejlettségi fokát kell szem előtt tartanunk. A tanító tehát mindig csak annyit közöljön, amennyit a tanuló fejlettségéhez mértén megfelelőnek tart. A *fokozatosság* elvéből következik az is, hogy a tanítónak úgy kell beosztania a tananyagot, hogy az új ismeret a réginek mintegy folytatása legyen. (Ma ezért beszélünk kapcsoló-ismétlésről.)

3. A tananyag kiválasztásánál a *takarékosság* elve azt kívánja, hogy a *legszükségesebb* anyagot válasszuk ki, mert az idővel csak így gazdálkodhatunk. A tanító egy-egy tanítási fokozathoz csak annyi anyagot válasszon ki, amennyi éppen elegendő arra, hogy a tanuló az újabb ismereteket elsajátíthassa. Ebből az következik, hogy a tanító egy-egy órán belül maradjon a kitűzött tárgynál, attól ne térjen el feleslegesen. A takarékosági szempontot mindig össze kell egyeztetnünk a *teljesség elvével*. Lubrich szerint „*teljesség* alatt az egyszer megállapított tanításnak anyag és alak szerinti bizonyos befejezését értjük, mely a megkezdettet önkényesen megszakítani s más idegen tárgyra átugrani egyaránt tiltja.“ (18:61.)

III. A tanító személyére vonatkozó elvek

Lubrich szerint a tanítás sikere vagy sikertelensége elsősorban a tanító személyétől függ. Az eredményes tanítás érdekében minden egyes nevelőnek az a legfontosabb kötelessége, hogy a gyermekek érdeklődését állandóan ébrentartsa. Legyen tehát tanításunk „*érdekes*.“ Hogy ezt elérhessük, a következő szempontokra kell ügyelnünk:

1. Legyünk azon, hogy a *tanítás anyagát közel vigyük a gyermek lelkéhez*. Ezt csak úgy érhetjük el, ha a tanítási anyagot a gyermek érdeklődési köréből választjuk. (Ezt a szempontot tartották szem előtt az új Tanterv szerkesztői is.) A következő lépés annak a beláttatása, hogy az el-sajátítandó ismeretre szükség van. A tanítónak végül alkal-mat kell találnia arra is, hogy a tanult anyagot a gyermek játékaival összefüggésbe hozza.

2. A tanítás legyen a tanulóra nézve „*kellemes*.” Ezt a tanító akkor éri el, ha elhárítja azokat a körülményeket, amelyek a tanítást terhessé és unalmassá teszik. Még a nevelő hangulatán is érezzék meg a tanulók, hogy szívesen foglalkozik velük.

3. *A tanítás menete legyen élénk, vidám, gördülékeny.* Az élénkség megkívánja a tanítás világos és szabatos voltát. A vontatottság és egyhangú beszéd lehangolja a tanulókat és elűzi az egyébként önként jelentkező figyelmet. Az élénk tanítás egyúttal változatos is. Az alkalmas példákkal, a helyén alkalmazott szemléltetéssel és leírásokkal ne fukarkod-jék a tanító.

4. Érdekesse lesz a tanítás, ha aziránt maga a tanító is érdeklődést mutat.

5. Arra kell törekednie a tanítónak, hogy a *gyermekek szülei, hozzátartozói is érdeklődést mutassanak* az iskola iránt. Ha a tanuló azt látja, hogy iskolai munkája iránt kör-nyezete is érdeklődik, akkor buzgósága fokozódni fog.

6. A tanítás érdekességét nagyban emeljük, ha *örömmel és szeretettel foglalkozunk a gyermekkel és a tanítás tárgyával*. A gyermeknek meg kell éreznie, hogy mindaz, ami az iskolában történik, szeretetből fakad és az ő javát célozza. Csak az ilyen tanítói munkának van nevelői és erkölcsi értéke. (18:70.)

Tanítástanában Lubrich külön fejezetet szán a „*tanhangulat*” tárgyalására. (Ez a kifejezés Lubrichnál kettős fogal-mat fed: a tanítás hangulatát és a tanításnál alkalmazott beszédmodort.) Szerinte a *tanítás hangulata* a tanító szelle-mének, kedélyének a tárgy szellemével való összehangolása. A hangulatnak szigorúan hozzá kell idomulnia a tanítás anyagához és céljához. Mivel a tanítás célja: a jónak, igaz-nak és szépnek a megismertetése és megszerettetése, azért szükséges, hogy a gyermek a tanító szavaiból a jóság, szép-ség és igazság iránti szeretetet olvassa ki. A tanítás alap-hangja tehát a szeretet legyen. Vagyis a tanító mindig a sze-retet hangján beszéljen. Ez a hang ne legyen se túlságosan erős és kemény, se túlságosan gyenge és lágy. „Az igen erős tanhangulat leginkább az erélytelen, gyöngébb tanítók hi-bája, akik így akarják a hiányzó tekintélyt, a belső erőt pó-

tolni, holott ily erőszakolás által éppen ellenkezőt érnek el.“ (18:138.) A tanító beszédmodora általában alkalmazkodjék a tárgy természetéhez és tükrözze vissza annak a hangulatát.

A tanító személyével kapcsolatos további elv még az, hogy tanításunkban legyünk *erélyesek*. (18:70.) Lubrich a tanítótól mindenek előtt lelkiismeretességet követel, mert hiszen e nélkül nem valósíthatja meg a fentiekben vázolt szempontokat. Azonban azt sem szabad felednünk, hogy eredményes munka csak kellő fegyelemmel biztosítható. Éppen ezért a tanítónak az osztály fegyelmét tanítás közben kellő *eréllyel* (nem túlzott szigorral) kell fenntartania.

A *tanalakov* közül Lubrich legtöbbször a párbeszédes formát értékeli. (18:119.) A *párbeszédes* tanalakkal kapcsolatban a mai legmodernebb tanalacról, az ú. n. *beszélgető módszerről* szól. Az *előadó tanalak* kizárólagos alkalmazását nem tartja helyesnek, mert ez egyrészt fárasztó a tanulóra nézve, másrészt kizárja a növendék öntevékenységet. Nem lehet helyes a *kérdve-kifejtő tanalak* alkalmazása sem, mert a tanításnak csak akkor lesz meg a kellő eredménye, ha mind a tanító, mind a tanuló résztvesz a munkában. A beszélgető tanalak sem tekinthető kizárólagosnak, mert sok esetben az előadó vagy a kérdve-kifejtő módszer a legcélravezetőbb. Azonban a vezető szerepet a *beszélgető módszernek* kell biztosítanunk. Lubrichnak ez a felfogása a hazai népiskolai utasításokban csak a legújabb időkben jutott diadalra.

XI. Módszerian

Az előzőkben beigazoltuk, hogy Lubrich olyan általános tanítástani elveket vallott, amelyek, kevés módosítással, még ma is korszerűek. Jól ismerte *Basedon*, *Pestalozzi*, *Herbart*, *Diesterweg*, *Curtman*, *stb.* elveit, sőt ezeket alapos bírálat tárgyává is tette. Bírálatában nem vezette elfogultság. Minden esetben komoly fontolgatás után jelöli meg a legheylesebbnak vélt utat. Ítéletében csak nagyon ritkán tévedett. Nem elégszik meg az elvek pusztá megjelölésével, hanem azok gyakorlati alkalmazását is igyekszik bemutatni.

Az általános tanítástani elveihez igazodó részletes *módszertana* a maga korában komoly vezérkönyv-számba mehetett. Az elemi iskola és a gimnázium számára írt „*Különös tanítástan*“ sok tekintetben a fentebb említett külföldi szerzők műveire támaszkodik, azonban a feldolgozás mód-

ja, a hazai viszonyokhoz való alkalmazás érdeme teljesen Lubriché. Általános tanítástanát tehát nem tekinthetjük tisztán a külföldi nagy pedagógusok tolmácsolójának, hanem inkább a saját egyéniségén keresztül megismert gondolatok összefoglalásának. Kétségtelen, hogy a korábban elismert pedagógusok műveit ismeri és azokat vizsgálat tárgyává teszi. Saját gondolatait azonban erőszakolás nélkül mondja el, úgyhogy az avatatlan olvasó nem minden esetben találja meg Lubrich sajátosan egyéni elveit.

Különös tanítástanát korábban nemcsak módszertannak, hanem egyben tanterv- és utasításnak is tekinthették volna. Különösen az *elemi iskola módszere* érdemel nagy figyelmet, a magunk részéről éppen ezért csak ezzel foglalkozunk. Ezen a téren Lubrich munkájának a jelentősége nemcsak abban rejlik, hogy *Diesterweg* leghasznosabb gondolatait értékesítette hazai vonatkozásban, hanem abban is, hogy *Warga János* (34.) és *Márkli József* (21.) elavult módszertana helyett valóban értékes részletes tanítástant adott.

Lubrich az eredményes tanítás és nevelés szempontjából rendkívül fontosnak tartja a helyes *módszert*. A tanító számára nem elegendő a tanítás általános elveinek ismerete. Feltétlenül járatosnak kell lennie az egyes tantárgyak sajátos módszerében is. E véleménye mellett azonban a személyiség pedagógiájának elveit is hangoztatja, amidőn azt írja: „Legyen a tananyag mégoly helyesen összeállítva s a módszer mégoly okszerű: nem lesz ezeknek nagy sikerök, ha a tanító nem olyan, mint aminőnek lennie kell.” Mert minden tárgy tanításában igen sok függ a tanító személyétől. (19:203.)

Az egyes tárgyak módszerét „*az emberi szellem fejlődésének módjából* s a *tantárgy természetéből*” kell levezetnünk. (19:58.) A módszer megállapításánál ez a két szempont vezette Lubrichot. Minden esetben vizsgálat tárgyává tette, mi felel meg a gyermek szellemi fejlettségének. Ennek megfelelően választotta ki a tanítandó anyagot, és ettől tette függővé a tantárgy természetéhez is alkalmazkodó módszert. Ezt a két szempontot minden esetben hangsúlyozza. Az egyes tárgyak módszerének taglalásánál ezért mindig kidomborítja azok *alaki* és *anyagi* célját, hiszen mindkettő megvalósítása fontos követelmény.

Alaki célon Lubrich ugyanazt érti, mint a mai didaktika, vagyis a testi, szellemi erők formális kifejlesztését, tökéletesítését s nem utolsósorban az erkölcsi értékek kialakítását. A tanítás *anyagi célját* illetőleg szintén józan álláspontot képvisel, mert azt kívánja, hogy az egyes tantárgyak keretén belül azt az anyagot nyújtsa az iskola, amit a gyermek majd a gyakorlati életben is felhasználhat. Ennek meg-

felelően a tanítás anyagát módszeresen úgy kell feldolgoznunk, hogy ezáltal a gyermek egyrészt kellő tárgyi ismeretekre tegyen szert, másrészt értelme élesebb, érzelmi világja nemesebb, erkölcsi magatartása pedig eszményibb legyen.

Tévedne az a tanító, aki a tanításnak csak a tárgyi célját akarná elérni. De helytelen lenne az alaki célok erőszakos megvalósítására irányuló törekvés is. Az erkölcsi vonatkozásokat csak természetes módon szabad beleillesztenünk a tanításba. — „A sok szó, gyakori intés egykedvűvé teszi a gyermeket“ — mondja Lubrich az olvasmánytárgyalásokkal kapcsolatban. (19:140.)

A részletes módszertanban ismertetett elvek gyakorlati alkalmazását *mintaleckéken* mutatja be. A tanítások felépítése inkább csak egy-egy kisebb egység feldolgozási módjának a bemutatására szolgál. (19:115. k. l.)

Mivel Lubrich módszertani felfogásának részletes ismertetése nem lehet feladatunk, éppen ezért az egyes tárgyak tanításával kapcsolatos elveire csak röviden kívánunk rámutatni. *A népiskolában a következő tárgyak tanítását tartja szükségesnek* (18:289.): vallástan, anyanyelv, menyenyiségtan, természettudományok, földrajz, történelem, rajz, szépírás, ének és torna. (Az anyanyelv tanítását Lubrich mint „nyelozsak“-ot említi, amely magában foglalja az írásva-olvasást, helyesírást, szó- és írásbeli gondolkifejezést.) E tárgy keretébe tartozott nála a mai *beszéd- és értelemgyakorlat* is, amit „szemléltető tanítás“-nak nevez. Ezt a kifejezést minden bizonnyal Diesterwegtől veszi át, aki ezt a tárgyat „*Anschauungsunterricht*“-nek tekinti. (3:67.)

Az anyanyelv tanítását a XVII. század végéig nagyon mostohán kezelték. Hazánkban még a XVIII. század végén sem foglalta el az anyanyelv tanítása azt a helyet, amit a külföldi népoktatásban már kivívott. Még a *Ratio* sem méltatja az anyanyelv tanításának a fontosságát. *Eötvös* 1848. évi népoktatásügyi alaptörvény-tervezetében a magyar nyelv tanítása még mindig nem szerepel külön, sőt a 10. §. azt mondja, hogy „az oktatás nyelve a lakosok többsége szerint határoztatik meg.“ (24:26.) Csak az országgyűlés központi választmánya javasolja, hogy a magyar nyelv „mindenütt rendes tanulmány legyen.“ (24:27.) Lubrich jól látta az anyanyelv tanításának jelentőségét, éppen ezért nagy gondot kíván fordítani annak a célszerű tanítására.

Az anyanyelv tanítása tekintetében különösen *Becker* (*Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. 1835.*) műve volt rá nagy hatással. Bár indítékait Beckertől veszi, ennek módszerét mégsem helyesli, mivel a nyelvtanításnak a Becker által kitűzött célját elér-

hetetlennek tartja. Egyébként is elítéli a grammatizáló eljárás minden változatát, sőt a filantropisták gépies formalizmusát is. Szerinte az anyanyelvtanítás célja a gondolatoknak szóban és írásban való helyes közlése. Maga a nyelvtan csak eszköz lehet. Az anyanyelv tanításának is kettős célja van: alaki és tárgyi. A nyelvtanítás alaki képzőerejét Lubrich nagyraértékeli, ezért hangoztatja, hogy „A nyelv valamely népnek egész képzeletvilágát és ennek közvetítésével annak érzelem- s vágyásvilágát is tartalmazván, a jó nyelvtanítás igen sokat nyújt az ember *általános* fejlesztésében is, annyit, hogy a nyelvtanítást a szellem legáltalánosabb, legterjedelmesebb képzőeszközének tartják.” (19:57.).

A nyelvtant már a „szemléleti beszélgetések” alkalmával is tanítjuk. A határozottabb nyelvtantanítás csak az olvasás-tanítással kezdődik. Azonban a nyelvtant elkülöníteni, önálló tárgyként kezelni sohasem szabad.

Kezdő fokon az anyanyelv tanításának teljesen a szemléletekre kell támaszkodnia. A tanító beszéde, a gyermek társalgása, az abcés könyv szövege legyen a nyelvi tanítás alapja. A meghatározásokat kerülni kell. „A nyelvtan mintegy kritikai fáklyáját teszi a nyelvtanításnak, amelyet a tanító állandóan a tanuló előtt tart, hogy annak világánál nyelvkészletét szemle alá vehesse.” (19:12.) A nyelvi tanítás alapját képezi még az *olvasókönyv* is.

Az anyanyelv tanításának nemcsak az élő beszédre, hanem a gondolatok írásban való kifejezésére is ki kell terjeszkednie. Ide tartozik a *helyesírás* és *fogalmazás*. Lubrich mindkettőnek az anyagát és tárgykörét ismerteti. Gyakorlatias felfogására jellemző, hogy a levélírást és a közéleti fogalmazványok készítése módját is taníttatni kívánja.

A nyelvtanítás anyagát oszályonként és tárgyanként dolgozza fel, az alkalmas eljárást pedig mintaleckéken mutatja be.

Mindezekből kiviláglik, hogy Lubrich az anyanyelv tanításának célját helyesen fogta fel. A nyelv megszerettetését és helyes használatát tartotta szem előtt, a száraz nyelvtani szabályok tanítását pedig elítélte. Hogy ez a megállapítás helyes volt, azt igazolja az *1925. évi Tanterv és Útmutatás*, amely ennek az álláspontnak megfelelően, hivatalosan is elítéli a grammatizáló eljárást, és c helyett a magyar nyelv szépségeinek észrevételére, a helyes beszéd- és írásmód elsajátíttatására veti a súlyt. Lubrich az *olvasástanításnak* nemcsak a gyakorlati hasznát látja, hanem annak alaki képzőerejét is fontosnak tartja. Ismeri az *írás-olvasás* tanításának fejlődését és a korában használatos eljárásokat. Gondos válogatással igyekszik megállapítani a leghelyesebb

módszert. *Stephani hangoztató módszere* 1814-ben kezdett hódítani. Ennek előnyeit elismeri. Főerősségét abban látja, hogy előbb magánhangzókat hangoztat, majd — néhány mássalhangzó megtanítása után — a hangokat szavakká fűzi össze. A kapcsolásnak a korai gyakorlása kiküszöböli azokat a nehézségeket, amelyek a betűnevek megtanításával együttjárnak. *Krug* és *Zeller* módszerjavító kísérleteit nem tartja eredményeseknek. Annál nagyobb örömmel üdvözlí *Graser* bajor iskolatanácsos hangoztatási módszerét, amely lényegében már írva-olvastatási eljárás. Lubrich ezt a módszert nemcsak elfogadja, hanem igyekszik azt lélektanilag is megindokolni. A módszer legnagyobb előnye, hogy a gyermeket sokoldalú tevékenységre sarkalja és öntevékenységének tág teret biztosít. (19:76.) A tanító csak akkor alkalmazza ezt az eljárást helyesen, ha a tanulók önmunkásságának az elvét tanításában érvényrejuttatja. A hangoztatási gyakorlatnál a tanító megfelelő mesével kedvező lélektani helyzetet teremt, az új hangot a gyermekek szívesen mondogatják, örömmel keresik ki annak a képét. a betűt és az összefűzésnél, kapcsolásnál pedig alkalom kínálkozik az öntevékenység megnyilatkozására is.

A helyes olvasás módjára nézve a tanítónak kell mintát adnia. (Ezt hangoztatja az 1925. évi Utasítás is.) A gyermek — utánzási hajlama révén — a lehető legjobb olvasási módot igyekszik majd a tanító nyomán elsajátítani. Az *olvasmányok tárgyalása* csak a mintaszerű bemutatás után következik. A tárgyalás a szavak értelmezéséből és a gondolatok megmagyarázásából áll. Lubrich rámutat arra, hogyan kell az egyes fogalmakat megvilágítani. (Pl. hasonlattal, ellentétes fogalom segítségével, stb.) Mint már fentebb említettük, Lubrich azt kívánja, hogy a tanító ügyes módon éreztesse meg az olvasmányokban rejlő erkölcsi tanulságot és ne tartson az óra befejezésekor erkölcsi prédikációt a gyermekeknek. Erre az intelemre Lubrichot valószínűleg *Warga János* műve (34.) készítette. Ez a vezérkönyv u. is olyan olvasmányokat tartalmaz, amelyekben az erkölcsi tanulság nagyrészt erőszakolt formában jelentkezik.

A számolástanítás Lubrich korában már nagy multra tekinthetett vissza. Annak célja azonban még mindig nem volt világosan tisztázott. annál kevésbbé lehetett tehát egy- séges tanítási eljárásról beszélni. Lubrich szemében az elemi számolás célja elsősorban az *alaki képzés*, de az anyag terjedelmét a gyakorlati cél határozza meg. Pestalozzi nyomán a „fejbeli számvetés” módszerének első kellékét Lubrich is a *szemléltetésben* látja. (19:214.) A számolástanítás alaki képzőerejét egyoldalúnak tartja, mert „a magasabb szellemi erőket mozgásba nem hozhatja, továbbá a képze-

lő és emlékeztető tehetséget sem gyakorolja.“ (19:194.) A régebbi módszerek és újabb törekvések összeegyeztetése által igyekszik a számolástanításban követendő leghelyesebb eljárást megtalálni.

Lubrich igazi számolásnak, komoly értelmi munkának csak a „fejbeli számolás“-t tartja. (A „fejbeli számolás“ kifejezést ma *szóbeli számolás*nak nevezzük.) A népiskolai számolástanítás alapjának tehát a fejszámolást tekinti. „Csak egy nemét ismerjük a számvetésnek, a fejbelit, vagyis a gondolkodót, a puszta gépies számára pedig nincs helyünk.“ (19:209.)

A számolástanítás első feladata tehát a fejbeli számolás megtanítása lesz. A fejbeli és írásbeli számolás együttes tanítását nem helyesli. Különösen lényegesnek tartja, hogy a gyermekek a 100-ig terjedő számkört ismerjék meg jól. (Az I. oszt. számköre Lubrichnál 1—100-ig terjed. A mai Tanterv csak 1—20-ig írja elő.) Az alapvető számkörben a gyermekek úgy tesznek szert kellő gyakorlatra, ha az egyes számok ismertetésénél a tanító mindenoldalú szemléltetést alkalmaz. Helyesli azt a felfogást, hogy a számok ismertetése már az első félévben megtörténjék, írásukra azonban csak a II. félévben kerüljön sor. Ezt a nézetét azzal indokolja meg, hogy ekkor a gyermekek még nem tudnak írni. Lubrich szemében egyébként a fejbeli számolás helyes tanítási módja az ügyes tanító ismertető jele. „A fejbeli számvetés helyes kezelése arra mutat, hogy a tanító jól ismeri a gyermeki lélek tulajdonságait, fejlődési menetét és működésének rendjét.“ (19:213.)

Az *írásbeli számolás* jelentőségét Lubrich helytelenül ítéli meg, mert azt állítja, hogy a mindennapi életben többnyire fejszámolásra van szükség. (Jóllehet a komoly számolási feladatokat írásban kell megoldanunk.) A mai Tanterv már az I. osztályban megkívánja a számolási feladatok eredményeinek írásbeli lerögzítését. Lubrichnál ez a II. osztályban szerepel.

Az alapl műveletek megtanításánál olyan kiforrott módszert közöl, hogy az igen sokban megegyezik a mai Utasítás ide vonatkozó előírásaival. Eljárásában teljes mértékben az indukció alapján áll. Hangoztatja, hogy sose adjuk előre a szabályt, hanem egyes esetekből kiindulva, jussunk el az általános elv megállapításához. Az eljárás tehát induktív, az alkalmazott tanalak pedig kérdve-kifejtő. Mindegyik szemléltető példából kell kiindulnunk és a tanulónak ezen keresztül kell minden további lépést megismernie. *Herbart* didaktikai fokozataira (Klarheit, Assoziation, System, Methode) emlékeztet az általa előírt menet is: 1. *Tiszta felfogás* (Herbart első két fokozata) vagy *világos megismerés*,

2. *begyakorlás* (kellő számú ismétlés), 3. *alkalmazás*. Ezt a három fokozatot a szemléltetés teljessége kedvéért is megkívánja. (19:215.) A számolástanítás általános elveként Lubrich azt hangoztatja, hogy a tanulókat tevékenyen is be kell kapcsolni a tanítás munkájába. „Ahol alkalmasnak találjuk, beszélgetésbe ereszkedünk velük, nézeteik, kételyeik szabad nyilvánítására szoktatjuk őket.” (19:205.) A számolástanítás csak akkor lesz eredményes, ha a tanításban valamenyny-i tanuló résztvesz.

Az orosz számológép kitűnően szemlélteti a tízes számrendszert, éppen ezért annak bevezetését Lubrich minden iskola számára kívánatosnak tartja.

A „*természettudományi tárgyak*” tanítása a négy osztályú elemi iskola legfelső osztályában történik. A természetrajzot és természettant foglalja magában. A tanítás módszerére nézve Lubrich főleg *Diesterweg* és *Curtman* hatása alatt áll. Bár e tárgyak tanításának jelentőségét elismeri, nem kívánja azokat „külön szakként, vagy éppen valamely tankönyv szerint taníttatni.” (19:276.) Az ide tartozó ismereteket a tanítónak az *olvasmánytárgyalások* keretén belül kell közölnie növendékeivel. Tanításában a szemléletekből indul ki, a tanítás menete ezért kifejtő. Az indukció útján gyűjtött természetrajzi ismereteket a tanítás végén a tanító összefoglalja és a gyakorlati életre alkalmazza. Mivelhogy a „*természettudományi tárgyak*”-nak csak az anyagát ismerteti a tanító az olvasmánytárgyalásokkal kapcsolatban. Lubrich a népiskolai *tárgyak között* a természettudományokat nyilvánvalóan nem is sorolja fel. (18:296.)

A természeti ismeretek közlésénél elmondottak teljes mértékben vonatkoznak a *földrajz* tanítására is. A szemléleti anyagot a környezetből, a gyermek lakóhelyén, a falu határában kell összegyűjteniünk. Az így szerzett alapismeretek segítségével jut el a gyermek a távolabbi vidékek megismeréséhez. Kitűnő érzékre vall az az eljárás, amit Lubrich a földrajzi egységek módszeres feldolgozására nézve előír. Kezdetben a tanítás alakja kérdve-kifejtő, és teljesen a közvetlen szemléletre támaszkodik. Később képekkel, azután rajzzal, majd a térkép segítségével folyik a tanítás. A körben kibővülő ismeretek mindig egymásra épülnek. Hangsúlyoznunk kell, hogy módszerében a valóság szemléletéből indul ki, és csak másodsorban folyamodik mesterséges szemléltető eszközökhöz. A földrajztanítás szükségességének indokolására *Curtman* szavait idézi: „A reáliák közt a földrajz a legfontosabb, mert az egész külvilágot foglalja magában.” (19:326.) A földrajztanítás a népiskolában nem egészen új. Már *Francke* és *Pestalozzi* iskoláiban is tanították,

azonban Lubrich felfogása egészen újszerű, sőt még ma is helytálló.

Lubrich személyiségéből következik, hogy a természetben Isten megnyilatkozását látja. Ez a felfogás jut kifejezésre abban a megállapításában is, hogy a *történelem* hirdeti nekünk a Gondviselés akaratát. A történelem tanításának éppen ezért nagy képzőereje van. „Aki a történetileg lett dolgokat a maguk okai s képzési elemeiben nem ismeri, az iránytű nélkül bolyong az élet viharos tengerén; az nem képes az életet a maga valóságában felfogni, az előtte lefolyó jelent megítélni, s így nem ismerheti az embert, nem önmagát.” (19:349.) Lubrich szerint természetesen első helyen a hazai történelem tanítását kell fontosnak tartanunk. A világtörténelemből csak annyit nyújtson a tanító, amennyit a gyermek felfogni képes. Pozitív nevelési felfogására jellemző, hogy a történelemnek csak a fényoldalait taníttatja és nem helyesli a hibákra való kitérést.

A történelem tanítása folyamán a gyermeket a képzelet szárnyán kell vezetnünk. Leghelyesebb az életrajzi módszer alkalmazása. A kiemelkedő történeti személy köré kell gyűjteni az cseménveket, úgyhogy az egész kor jellemző vonásai kodomborodjanak.

A *rajztanítás* képzőerejét Lubrich szerint „a szem és kéz ügyesítésében, a képzelet, szépérzék s az ezzel összefüggő erkölcsiség művelésében látjuk.” (19:455.) A rajztanítás alaki képzőerejét tehát nagyraértékeli és hangoztatja, hogy minden embernek szüksége van bizonyos rajzkésztségre, aki pedig ebben különös ügyességet tanúsít, művészi élvezetet is talál. Sokak véleményével szemben azt hangoztatja, hogy a rajz élvezetet nyújt ugyan, azonban a rajztanítás a gyermektől is komoly szellemi munkát kíván.

Lubrich pedagógiájában az *ének* és *torna* is nagy szerepet játszik. Heti óratervében 1—1 óra éneket és 2—2 óra tornát illeszt be osztályonként. Az ének tanítását csak a II. osztályban vezeti be. — „*Különös tanítástanú*”-ban Lubrich nem foglalkozik a *tornatanítás* módjával, tekintettel arra, hogy idevonatkozó felfogását a testi neveléssel kapcsolatban már ismertette. Az *énektanítás* módszerét illetőleg azonban nézetét teljes részleteséggel közli. Különösképpen hangsúlyozza az énektanítás szociális nevelőértékét. „Az együtt való éneklés egyik hathatós eszköze a tanulótársak mind külső, mind belső szövetkezésének, mely tovább fejlődve, egykor a haza s az emberiség boldogítására célzó szövetséggé növekedhetik.” (19:483.)

XII. Iskolaszervezet

A nevelés fontos és szükséges nemcsak az egyén, hanem a társadalom és a nemzet szempontjából is. Ezt az állítását Lubrich Ziller szavaival támasztja alá, aki azt mondja, hogy az ember társaságot alkot, s így mesterséges állapotba lépett; *szükséges* tehát, hogy a kinövéseket is mesterséges úton. a *nevelés útján* nyesegetse le. (16:106.)

A nevelés intézői. Isten a szülőket teszi meg a gyermekek első nevelőjévé. A szülő, főleg az anya elemi erővel feltörő indítást érez arra, hogy gyermekét minden veszélytől megóvjá és részére a fejlődés legkedvezőbb lehetőségét biztosítsa. A szülők a gyermekek nevelésére irányuló kötelességet nemcsak érzik, hanem minden időben gyakorolták is. A nevelés első intézője tehát a *szülő*, illetőleg a *család*, amely utóbbi egyben a gyermek nevelésének első *intézménye* és helye. „Mivel sok szülőnek elegendő idejük, tulajdonságok, tudományok vagy olly jóakarattok nincs, hogy e szent kötelességnek (a nevelésnek) megfelelhessenek, azért a Státus a nevelést és tanítást, mint a polgári társaságnak sorsát meghatározó fődolgot, egyedül a szülőkre nem bízhatta“ írja Kiss Pál már 1830-ban. (9:6.)

Az állam tehát nem nézheti közömbösen, mivé lesznek leendő tagjai, polgárai, éppen ezért joggal szólhat bele a nevelés intézésébe.

De a gyermek az egyháznak is tagja lesz. Következésképpen az egyháznak is joga van ahhoz, hogy a gyermekek neveléséről gondoskodjék. Ezt a jogát az egyház gyakorolta is minden időben, és évszázadokon át csaknem egyetlen intézményekkel nevelő tényezője Európának.

A nevelés intézői Lubrich szerint végeredményben a *család*, az *egyház* és az *állam*.

A nevelői intézmények. Az első olyan intézmény, amely a családi nevelést kiegészíti, a *kisdedővő intézet*. „Általános lévén a tapasztalás, mily kevésse felel meg az anyai nevelési befolyás feladatának, s mily nagy azon anyák száma, kik a nevelés természetes szent kötelességét félreismerik, elhanyagolják vagy nem értik, az újabb neveléstani törekvések a gyermekek iránti keresztény-emberségi érdekből indulva, egyik legégetőbb feladatuknak ismerték az anyai érzelmet helyes irányba terelni s az anyáknak a nevelés néhez munkájában segítségükre lenni.“ (18:270.)

A kisdedővő-intézetek felállítását Lubrich helyesli és szorgalmazza. Nézete szerint ezekbe az intézetekbe csak azokat kell felvennünk, akik már járni és érthetően beszélni tudnak. „Legcélszerűbb, ha egy házaspár ápolja a kicsinyeket, mert így a családi élet teljesen képviselve vagyon. De

ilyenkor meg nem kell úgy rendezni a dolgot, hogy az óvónő csak a házibútorra, rendre, tisztaságra ügyeljen, hanem a gyermekek foglalkoztatásában és játékában is vegyen részt, mert csak így lesz a kisdedovoda igazi pótléka a családnak s anyának. Ne csupán a kisdedovó (t. i. a férfi), hanem a nő is mulasson a kicsinyekkel; s ha a kisdedovó időről-időre közbelép, s barátságos komolysággal rendez, int, dícsér v. fedd s egyes foglalkozásokat vezet, akkor úgy tűnik fel a kicsinyek előtt, mint képviselője az atyai tekintélynek, mely az anyai eljárást szentesíti.“ (18:273.) Lubrich eme fejtegetésének világosságtételéhez meg kell jegyeznünk, hogy hazánkban a kisdedovó intézeteket kezdetben kizárólag férfiak vezették. A tolnai óvóképző intézet is férfiak számára létesült. Helyesen látta meg Lubrich, hogy az édesanya bánásmódjához szokott kisgyermek mellé inkább a nő irányítása szükséges.

A „kisdedovóktól“ megkívánja, hogy az óvódában lakjanak. Az óvódában legyen 1. egy nagyobb foglalkozási terem, 2. egy kisebb terem játékra és alvóhelyül, 3. egy „kamra“ a gyermekek ruhái számára, 4. egy tágas játszótér, a lehetőség szerint kerttel. A felszerelés megfelelő nagyságú asztalokból, székekből, képekből s játéktartó szekrényekből álljon. A foglalkozás d. e. 8—12-ig, vagy 1 óráig és d. u. 2—7-ig, télen 5 óráig tart. Ha a gyermekek száma 30-nál több, az óvónő mellé kisegítőt kell rendelni. Lubrich felfogása szerint a kisdedovóintézet nemcsak a szülők munkáját könnyíti meg, hanem az elemi népiskola előkészítését is szolgálja. Lubrich az óvódák felállítását éppen ezért a falvakban és városokban egyaránt szükségesnek tartja. Sajnálatos dolognak tekinti, hogy korábban az állam ezt az intézményt csak ajánlotta, felvirágoztatására azonban igen keveset tett. Különösen kifogásolja, hogy a kisdedovókat nem tekintik a nevelésügy kiegészítő részének.

A kisdedovó célja valóban az óvás, nevelés és nem a tanítás. „*Foglalkozásának tárgyai*: oktatások a gyermeki lélek első vallási és erkölcsi érzelmeinek ébresztgetése céljából, bibliai s más erkölcsi elbeszélések, szemléltetése a természeti tárgyaknak, a köznapi élet viszonyainak, kézműveknek; énekek és játékok.“ (18:275.) Lubrich a kisdedovót is elsősorban az erkölcsi nevelés szolgálatába állítja, azonban felfogásán (különösen a szemléltetés tekintetében) *Fröbel* hatása is látszik.

Lubrich korában a *népiskolák* helyzete a városokban aránylag kielégítő volt, a falvakban azonban még mindig sok volt a panasz. A németesítő politika ellenhatásaként sokhelyen nem hajtották végre a beiskolázásra vonatkozó ren-

deletket. Lubrich megállapítása szerint (14:413.) ennek az ellenállásnak tudható be pl. az, hogy 1863-ban 100.000 gyermekkel kevesebb járt iskolába, mint az előző években. Az alföldi tanyákon lakó magyarság gyermekeit jobbra csak vándortanítók tanították. Az 1860. év körül indult meg a tanyai iskolák építése. 5 év alatt 100 tanyai iskola létesült.

A kisdedóvóba járó gyermek még nem való „iskolai munkára.” A komolvabb tanulás csak a 6. év után következhet. Ekkor kerül a gyermek a mindennapi iskolába, amit Lubrich *elemi tanodának* is nevez. „Elemi tanoda alatt a tanulni kezdők tanodáját értjük, amely azoknak az emberi műveltség elemeit nyújtja, és pedig az elemi tanításmód leg-egyszerűbb alakjában.” (18:276.) Az „elemi tanoda” tehát nem egyéb, mint minden ember műveltségének feltétlen alapja. De ebből az is következik, hogy „az elemi tanodának csak általánosságban szabad mozognia, nem egyes, hanem valamennyi életpályára tekintenie, a tanításban a tulajdonképeni tudományos kezelést mellőznie.” (18:277.)

Lubrich az elemi iskolát a későbbi tanítás előcsarnokának tekinti. Ennek az intézménynek kell megadnia az alapot azok számára, akik tanulmányaikat tovább-folytatni kívánják, és ugyancsak ebben az iskolában kell a mindenki számára szükséges szellemi kincset megszerezniük azoknak, akik az elemi iskola padjaiból kilépnek a gyakorlati életbe. Lubrich tehát felveti a kérdést: mi legyen az a legszükségesebb tudásanyag, amely nélkül a társadalomban senkisen töltheti be méltóképpen a helyét, s amely minden magasabb tudás alapjául is szolgálhat. A válogatásnál nyilvánvalóan nemcsak azt a szempontot kell szem előtt tartanunk, hogy milven terjedelmű legyen az a tudásanyag, amellyel a leendő polgároknak rendelkezniük kell, hanem azt is figyelembe kell vennünk, hogy milyen alaki képességek fejlesztését kívánja meg a továbbtanulás, illetőleg a gyakorlati élet az iskolából kikerülő tanulóktól. Az „elemi tanoda” csak az egész ember kialakítását és tökéletesebbémművelését tűzheti ki célul, amit azáltal ér el, hogy megközelíti a Lubrich által kijelölt valódi eszményt. Hogy ez mit jelent, az kitűnik az alábbiakból: „Csak e hármas csoport adhat ki valódi eszményt: az ember legfőbb rendeltetése *vallási fejlődése által, az emberiséghez való viszonya a nyelvképzés által, a természethez való viszonya a mennyiségtan, mint minden természettudomány alapja által van feltételezve.*” (18:281.) Az elemi iskola tananyaga tehát e három tárgykörből merítendő: *vallástan, nyelvtanítás, mennyiségtan.*

A tananyag kiválasztásánál mind az alaki, mind az anyagi szempontot figyelembe kell vennünk. A két szempont összeegyeztetése nem könnyű feladat. A helyes középutat

nemcsak a tanítónak, hanem már a tanterv készítőjének is el kell találnia.

Lubrich a *négyosztályú* elemi iskolát kielégítőnek tartja ahhoz, hogy a gyermek megszerezze azt a műveltségi fokot, amit minden állampolgárnak el kell érnie.

Helyesli a tanulók napi 4—5 órás elfoglaltságát, a „csoportokban” folyó tanításnál (t. i. osztatlan iskolában) pedig hasznosnak tartja a *csendesfoglalkozásokat*, mivel ezek révén egyrészt a szükséges begyakorlás valósul meg, másrészt a gyermekek tudásának továbbfejlesztéséhez is alkalom kínálkozik. A „több csoportot” (osztályt) vezető tanító azonban csak akkor tudja betölteni a reárahamló feladatot, ha kiváló képességekkel rendelkezik és az egyes csoportok helyes foglalkoztatásáról állandóan gondoskodik. — Lubrich szerint 100-nál több tanuló nem foglalkoztatható egy tanteremben.

Az egy-tanítós iskolában a tanítónak a heti 30 órát fél-órákra kell beosztania. Így gyakrabban sor kerül az egyes csoportokra. (A részben-osztott elemi iskola alsóbb osztályaiban vagy az osztatlan iskolában ezt az elvet ma is feltétlenül keresztül kell vinni, mivel a kisgyermek nem képes figyelmét hosszabb ideig egy tárgyra összpontosítani. Jó tehát, ha a közvetlen foglalkozásokat csendes-foglalkozások váltják fel.)

Az *évvégi vizsgákkal* kapcsolatban Lubrich azt kívánja, hogy azokat a tanító ünnepélyes formában rendezze meg és ilyenkor volóban azt mutassa be, amit az egész esztendőben végzett. (18:444.)

Az alábbiakban Lubrichnak a tanítandó anyag elrendezésére vonatkozó *óratervét* mutatjuk be, mégpedig a népiszkolai tantárgyfelosztások (óratervek) összehasonlító táblázatába beleillesztve. Ezzel nemcsak az a célunk, hogy Lubrich korszerűsítést sürgető elveit és nevelői elgondolásait bemutassuk, hanem az is, hogy meghatározzuk azt a fejlődési vonalat, amely 1830-tól a mai napig terjed.

A népiskolai tantárgyfelosztások (óratervek) összehasonlító táblázata

I. Kiss Pál tervezete 1830-ban.

(9:32.)

1. A Religió.
2. A Betűk ismerete, betűzés és olvasás.
3. Az Írás.
4. Az anyai nyelv tanulása.
5. A helyes írás.
6. Az írásbeli kifejezés.
7. A Számvetés.

II. Márli József tervezete 1844-ben. (21:30.)

1. Hittan.
2. Olvasás.
3. Helyesírás.
4. Szépírás
5. Számvetés.
6. Természetleírás.
7. Természettan.
8. Szenttörténetek.
9. Mezei gazdaság.
10. Kézműtan.
11. Rögtön orvoslás módja.
12. Urbér magyarázata.
13. Földleírás.
14. Magyar nyelv.

III. Br. Eötvös József javaslata 1848-ban. (24:26.)

1. Írás és olvasás.
2. Fejbeli és jegyekkel való számítás.
3. Természettan és természetleírás különös figyelemmel az életmódra és vidékre, melyhez a növendékek szüleinek nagyrésze tartozik.
4. Hazai történet és földleírás.
5. A polgári jogok és kötelességek ismeretei.
6. Testgyakorlat, különös tekintettel a hadi szolgálatra.
7. Éneklés.
8. Vallásoktatás az illető vallás lelkésze által.

IV. Lubrich tervezte 1868-ban. (18:296.)
(4 osztályú 4 tanítós iskola számára.)

Tantárgy	Osztály				Tantárgy	Osztály			
	I.	II.	III.	IV.		I.	II.	III.	IV.
Hittan	1	2	2	2	Számtan	4	4	3	3
Biblia	2	2	2	2	Mértani alaktan	—	—	1	1
Szertartások	—	—	—	1	Szépírás	2	2	2	2
Olvasás	8	6	6	5	Rajz	—	1	2	2
Helyesírás	1	1	1	1	Ének	—	1	1	1
Nyelvtan	1	1	2	2	Torna	2	2	2	2
Fogalmazás	—	2	3	3	Összesen	20	24	27	27

V. Környei János óraterve az 1868. évi XXXVIII. t. c. alapján a 6 osztályú 6 tanítós iskola számára. (10:178.)

Tantárgyak	Osztályok						A heti órák összege
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	2	2	12
Beszéd- és értelem-gyakorlat	3	3	—	—	—	—	6
Olvasás-írás	8	6	6	5	3	3	31
Anyanyelvten	—	2	4	5	—	—	11
Szám- (és mértan)	5	5	5	5	4	5	29
Földrajz	—	—	2	2	2	—	6
Történelem és polgári jogok	—	—	—	—	3	3	6
Természettan	—	—	—	—	2	3	5
Természetrajz	—	—	—	—	3	3	6
Eneklés	2	2	2	2	2	2	12
Rajzolás	—	—	3	3	3	3	12
Testgyakorlás	Együtt 2		Együtt 2		Együtt 2		—
Gazdászati és kertészeti gyakor- latok	—	—	Együtt 4				—
A heti órák összege	20	20	24	24	24	24	136*

* A közös órák a heti órák összegében nem szerepelnek. Ezeket is beszámítva, a heti órák összege osztályonként így alakul: I.: 22, II.: 22, III.: 30, IV.: 30, V.: 30, VI.: 30. Összesen: 164 óra.

VI. A m. kir. V.K.M. 1939-ben kiadott óraterve
az osztott népiskolák számára. (22:485.)

Tantárgyak		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1	Hitt- és erkölctan	2	2	2	2	2	2
2	Magyar nyelv	10	10	12	11	7	7
	a) Beszéd- és értelemgyakorlat	2	2	4	3	—	—
	b) Olvasás		4	4	3	3	3
	c) Írás		1	1	1	2	2
	d) Fogalmazás	8	1	1	2	2	2
	e) Helyesírás és nyelvi megfigy.		2	2	2	2	2
3	Számolás és mérés	5	5	5	5	4	4
4	Földrajz	—	—	—	2	2	2
5	Történelem	—	—	—	—	3	2
	a) A magy. nemzet története	—	—	—	—	2	2
	b) Polgári kötelességek és jogok	—	—	—	—	1	—
6	Természeti és gazd. ism.	—	—	—	—	3	4
	b) Természettani és vegyi ism.	—	—	—	—	1	2
	a) Természettan, gazd. és házt.	—	—	—	—	1	1
	c) Egészségi ismeretek	—	—	—	—	1	1
7	Rajz	—	1	1	1	2	2
8	Ének	1	1	1	2	2	2
9	Kézimunka	—	1	1	1	2	2
10	Testnevelés	3	3	3	3	3	3
Összesen		21	23	25	27	30	30

Ismétlő- vagy vasárnapi iskolák. Az elemi iskolából kikerülő 12—13 éves tanuló nem önálló, kifejlett egyén, hanem úgyszólván még a gyermekkor határán jár, aki az iskolában szerzett ismereteit csak jóval később érvényesítheti. Hogy időközben a népiskolában tanultakat el ne felejtse, *ismétlőiskolába* kell utalnunk.

Lubrich elgondolása szerint a *vasárnapi iskola* 3—4 évig tart, megszakítás nélkül. Kivételt csak a fontos és sürgős mezei munkák ideje képez. Egyébként a vasárnap délutánját tartja ehhez a legszerencsésebb időpontnak. A tanítás tárgyai u. azok, mint a népiskoláé, kivéve a hittant, mivel a tanulók vasárnaponként úgyis hallgatnak szentbeszédet. Az iskolának a gyakorlati életet kell szem előtt tartania és különösen azokkal a tárgyakkal kell foglalkoznia, amelyeket a helyi körülmények szükségessé tesznek. (Városban pl. a rajz és természettan részletesebben tanítandó, falun viszont kertészetre és méhészetre kell oktatni a tanulókat.) (18:306.)

Szükségesnek tartjuk ezzel kapcsolatban annak a meg-

említését, hogy az 1868. évi XXXVIII. t. c. 50. §-a intézkedett ugyan már az ismétlő-iskolák létesítéséről, de a szakirányú oktatásról még nem rendelkezett.

A vasárnapi iskolához hasonló szerepet szánt Lubrich a *továbbképzőiskoláknak* is, „melyek majd vásár- és ünnepnap tartatnak, majd meg hétköznap is két vagy három délután, vagy pedig esténként.” (18:307.) Ezeknek az iskoláknak a célja a szakirányú oktatás, hiszen leendő *iparosok, kereskedők és gazdák* számára alakultak.

Közép- és középfokú iskolák. Lubrich szükségesnek tartja, hogy *legalább kétosztályú polgári iskolák* állítassanak fel a „polgári rend zöme számára.” (18:312.) Ezeknek az iskolának az lett volna a feladatuk, hogy általános műveltséget adjanak. Lubrich hangoztatja, hogy ennek az iskolafajnak „semmi köze az ó classicus nyelvekhez, hanem közvetlenül a gyakorlati életre készít elő; következésképp tárgyait a valláson s anyanyelven, történelmen kívül csupán reáliák teszik.” A tanításnak teljesen gyakorlati irányúnak kell lennie. Lubrichnak a polgári iskolára vonatkozó óraterve a következő: (18:313.)

Tantárgy	Oszt.		Tantárgy	Oszt.	
	I.	II.		I.	II.
Hittan	2	2	Természettan	2	2
Anyanyelv	5	5	Természetföldrajz	3	3
Földrajz	2	2	Rajz	4	4
Történelem	2	2	Műtörténet	1	1
Számtan	4	4	Testgyakorlás	2	2
Mértani nézlettan	2	2	Összesen	29	29

Lubrich elgondolását, a polgári iskolát az 1868. évi XXXVIII. t. c. megvalósította. A törvény azonban *nem kétosztályos* polgári iskolát létesített, hanem a fiúk számára 6, a lányok részére pedig 4 osztályosat.

Lubrich a *gimnáziumokkal* kapcsolatban inkább csak az akkor meglévő helyzetet ismerteti és az erre vonatkozó bírálatát mondja el. Ezzel a kérdéssel részletesen éppen ezért nem is foglalkozunk, csupán arra mutatunk rá, hogy nézete szerint az a formális képzőerő, amit a humaniák tanulása nyújt, felette áll a reáliák gyakorlati hasznának. De hangoztatja, hogy a természettudományok fejlődése és a gyakorlati pályák a reáliák és az élő nyelvek terén állítanak fel követelményeket. Ezek tanítását sem lehet tehát elha-

nyagolnunk. Mivel nézete szerint ezt a kétirányú műveltséget *egy* iskola a rendelkezésére álló idő alatt nem képes biztosítani, szükséges, hogy külön reáliskolák is működjenek. (18:359.)

A nevelés és tanítás munkája csak akkor eredményes, ha az *oktatószemélyzet* kellő kiképzésben részesül. A tanítói pályára való tökéletes előkészület fontosságát hangoztatja Lubrich, amikor kijelenti, hogy „ha neveléstani elvek szerint akarnók szervezni a *képezdét*, szükséges volna annak tanfolyamait *négyre* vagy *legalább* háromra határozni, hogy a tanítójelölt alapos képzést kaphasson, s jelleme derекasan kifejlődjék.” (18:171.)

Lubrich korában a tanítóképző csak két évfolyamú volt. Amint a fentiekből kitűnik, Lubrich a 4 évfolyamú tanítóképzés híve, azonban a meglévő keretek kibővítésében túlzó újítási hajlam sohasem vezette. Ezért csak a hároméves tanítóképzőre vonatkozó elgondolását ismerteti. Nézete szerint az első két év elméleti, a harmadik pedig inkább gyakorlati tudást nyújt. A jelölt a tanítási készséget a képzővel kapcsolatosan rendszeresített gyakorlóiskolában szerzi meg.

A *háromévfolyamú* tanítóképzőre vonatkozó *óraterve* a következő: (18:182.)

Tantárgyak	Heti órasz.			Tantárgyak	Heti órasz.		
	I.	II.	III.		I.	II.	III.
Biblia	2	2	—	Földrajz	2	2	—
Katekizmus	2	2	—	Történelem	2	2	—
Szentbeszéd	1	1	1	Természettan	2	—	—
Vallási szokások és szertartások magyarázata	—	—	2	Gazdaságtan	—	3	—
Egyháztörténelem	—	—	1	Rajzolás	2	2	2
Neveléstan	3	2	—	Ének, hegedű, zongora	3	3	5
Általános tanítástan	—	3	—	Orgona	—	—	4
Különös tanítástan	—	—	6	Testgyakorlás	3	3	2
Nyelvszak: (olvasás, alaktan, helyesírás, szókötés, fogalmazás)	3	2	2	Mintatanítás hallgatója és a III. évben tanítás is	—	2	5
Számítan	2	2	—				
Mértani alaktan	1	1	—	Összesen	28	32	32

A középiskolai tanárok („középtanodai tanítók“) didaktikai és metodikai kiképzésére szükségesnek tartja Lubrich a megfelelő gyakorló gimnáziumok létesítését. Téves szerinte az a felfogás, „mintha a gymnásiumi tanítás eredménye

kizárólagosan a tanító tudományától függne, s így a tanító nevelés- és tanítástani kiképzése fölösleges volna; mi a középtanodai tanárságra a nevelés s tanítás elveinek magasabb elméleti és gyakorlati ismeretét is nélkülözhetetlennek tartjuk.“ (18:207.)

Összefoglalás

Ha végül a leglényegesebb és legértékesebb mozzanatát akarjuk megjelölni annak a benyomásnak, amit Lubrich pedagógiája reánk gyakorol, akkort az talán úgy határozhatjuk meg, hogy ráeszméltet a nevelő igazi feladatára. E szerint kötelességünk: *megérteni és szeretni az ifjúságot és keresztény életelvek szerint nevelni azt a társadalmi közösség számára.* Erre a feladatra azonban csak az vállalkozhat, akinek az elvhirdetése és életstílusa, illetőleg célkitűzése és annak gyakorlati megvalósítása állandóan összhangban van. Ennek a kiegyensúlyozottságnak az alapja pedig a vallás. Lubrich szerint ez a feltétele annak, hogy a pedagógus megszerezze azt az erkölcsi biztonságérzetet, amely az emberi lélek alakításához elengedhetetlenül szükséges. Ez az ideális felfogás lebegett szeme előtt, amikor megalkotta pedagógiai rendszerét. Ennek az alapján *Lubrichot pedagógiai idealistának tekintjük.*

Irodalom

1. *Acsay A.*: Lubrich Ágost emlékezete. Budapest, 1905.
2. *Bartók Gy.*: Ösztön, tudat, öntudat. Athenaeum. 1937. XXIII. 1—3. füzet.
3. *A. Diesterweg*: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer I. Essen, 1873.
4. *W. Mc Dougall*: Aufbaukräfte der Seele. Übersetzt von Dr. F. Becker und H. Bender. Leipzig, 1937.
5. *Fináczy E.*: Az ókori nevelés története. Budapest, 1906.
6. *Gergely L.*: Fináczy Ernő pedagógiája. Szeged, 1937.
7. *Imre S.*: Neveléstan. Budapest, 1928.
8. *Kiss A.*: A nevelés és oktatástörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra. II. kiad. Budapest, 1875.
9. *Kis P.*: Tanítás módja a városi és falusi iskolamesterek számára, Buda, 1830.
10. *Környei J.*: A tanító az iskolában. Pest, 1870.
11. *R. Lochner*: Deskriptive Pädagogik. Reichenberg, 1927.
12. *Lubrich A.*: A nevelés történelme. I. r. Budapest, 1874.
13. *Lubrich A.*: A nevelés történelme. II. r. Budapest, 1874.
14. *Lubrich A.*: A nevelés történelme. III. r. Budapest, 1876.
15. *Lubrich A.*: Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministeriális közép-tanodai tanterv. Budapest, 1875.
16. *Lubrich A.*: Neveléstudomány. Általános neveléstan. IV. kiad. Balassagyarmat, 1901.
17. *Lubrich A.*: Neveléstudomány. Különös neveléstan. IV. kiad. Balassagyarmat 1901.
18. *Lubrich A.*: Neveléstudomány. Általános tanítástan. III. kiad. Budapest, 1878.
19. *Lubrich A.*: Neveléstudomány. Különös tanítástan. III. kiad. Budapest, 1878.
20. *Lubrich A.*: Társadalomtudomány. Budapest, 1883. (Cs. M. néven jelent meg.)
21. *Márkli J.*: Módszertan, vagyis útmutatás. I. füzet. Pest, 1844.
22. *Néptanítók Lapja*, 1939. évf. 12. sz.
23. *Pacséri K.*: Garamszeghi Lubrich Ágost élete és munkái, Balassagyarmat, 1901.
24. *Péterfy S.*: Az 1848. évi törvényekről és tanügyi eseményekről. Az Eötvös-alap Orsz. Tanítói Egyesület kiad. Budapest, 1898.
25. Tanterv és Utasítás az elemi népiskolák számára. Budapest, 1905.
26. Tanterv és Utasítás az elemi népiskolák számára. Budapest, 1932.

27. Tanterv és Utasítás a katolikus népiskolák számára, Budapest, 1937.
28. *Várkonyi H.*: Az alaki képzés és átvitel kérdése. Budapest, 1938.
29. *Várkonyi H.*: Bevezetés a neveléslélektanba. Budapest, 1937.
30. *Várkonyi H.*: Nevelés és gyakorlati lélektan. A nevelő hatás léleke a: a. Példaadás és utánzás. A Cselekvés Iskolája IV. évf. 1935/36.
31. *Várkonyi H.*: Nevelés és gyakorlati lélektan. A büntetés és jutalmazás. A tekintély. A Cselekvés Iskolája V. évf. 1936/37.
32. *Várkonyi H.*: Nevelés és gyakorlati lélektan. Akarás és indítékok. Az érzelmek nevelése. A Cselekvés Iskolája. VI. évf. 1937/38.
33. *Várkonyi H.*: Nevelés és gyakorlati lélektan. Tételek az akarat neveléséről. A Cselekvés Iskolája. VII. évf. 1938/39.
34. *Warga J.*: Vezérkönyv az elemi nevelés és tanításra. II. köt. Buda, 1838.
35. *Weszely Ö.*: A korszerű nevelés alapelvei. Budapest, 1935.
36. *Weszely Ö.*: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923.
37. *Weszely Ö.*: Korszerű nevelési problémák. Budapest, 1927.
38. *Zibolen E.*: Szociális nevelés a középiskolában. Nevelésügyi Szemle II. évf. 1938.

Tartalomjegyzék

<i>Bevezetés</i>	—	—	—	—	—	—	—	3
I. <i>Élete, küzdelmei, egyénisége</i>	—	—	—	—	—	—	—	5
II. <i>Lélektan</i>	—	—	—	—	—	—	—	10
1. Általános elvek	—	—	—	—	—	—	—	10
2. A megismerés útja	—	—	—	—	—	—	—	12
3. Az érzelmek	—	—	—	—	—	—	—	15
4. Ösztön, törekvés, vágy, akarat	—	—	—	—	—	—	—	17
III. <i>Arendszer elméleti alapvetése</i>	—	—	—	—	—	—	—	19
1. A nevelésről általában	—	—	—	—	—	—	—	19
2. A nevelés eszközei	—	—	—	—	—	—	—	22
3. A nevelés módszere	—	—	—	—	—	—	—	23
4. A nevelés főelve	—	—	—	—	—	—	—	23
5. A nevelés törvényei	—	—	—	—	—	—	—	24
6. A nevelő személyisége	—	—	—	—	—	—	—	26
IV. <i>Testi nevelés</i>	—	—	—	—	—	—	—	28
V. <i>A szellemi képességek fejlesztése</i>	—	—	—	—	—	—	—	32
A) Általános szabályok	—	—	—	—	—	—	—	32
I. Az „ismerő-tehetség“ vizsgálata	—	—	—	—	—	—	—	32
II. A szellemi nevelés szabályai	—	—	—	—	—	—	—	34
III. A figyelem gyakorlásának szabályai	—	—	—	—	—	—	—	35
B) Az „alsó-ismerőtehetség“ nevelése	—	—	—	—	—	—	—	36
1. A szemlélet és megfigyelés	—	—	—	—	—	—	—	36
2. A képzelet nevelése	—	—	—	—	—	—	—	37
3. Az emlékezet nevelése	—	—	—	—	—	—	—	38
C) Az értelem („felsőbb ismerő-tehetség“) fejlesztése	—	—	—	—	—	—	—	39
VI. <i>Az érzelmek nemesítése</i>	—	—	—	—	—	—	—	41
I. Az indulat nevelése	—	—	—	—	—	—	—	41
A) Törekvő indulatok	—	—	—	—	—	—	—	41
B) Küzdő indulatok	—	—	—	—	—	—	—	43
C) Vegyes indulatok	—	—	—	—	—	—	—	44
II. Az érzelmek nevelése	—	—	—	—	—	—	—	45
1. Vallási érzelmek	—	—	—	—	—	—	—	45
2. Esztétikai érzelmek	—	—	—	—	—	—	—	46
3. Erkölcsei érzelmek	—	—	—	—	—	—	—	47
III. A szenvedélyek nevelése	—	—	—	—	—	—	—	48
IV. A vérmérséklet nevelése	—	—	—	—	—	—	—	48

19533 XB 14354

VII. <i>Az akarat nevelése</i>	—	—	—	—	—	—	—	49
A) Az ösztön nevelése	—	—	—	—	—	—	—	50
B) A vágy nevelése	—	—	—	—	—	—	—	52
C) A szűkebb értelemben vett akarat nevelése	—	—	—	—	—	—	—	53
1. A fegyelem	—	—	—	—	—	—	—	53
2. A szoktatás	—	—	—	—	—	—	—	54
3. Az engedelmesség	—	—	—	—	—	—	—	54
4. A példa	—	—	—	—	—	—	—	55
5. Oktatás, buzdítás, intés	—	—	—	—	—	—	—	56
6. A jutalom és büntetés	—	—	—	—	—	—	—	57
7. „Fensőbb erkölcsi nevelés“	—	—	—	—	—	—	—	58
VIII. <i>Szociális nevelés</i>	—	—	—	—	—	—	—	58
I. A szociális érzület megteremtése	—	—	—	—	—	—	—	61
II. Az erkölcsi törvények tisztelete	—	—	—	—	—	—	—	66
III. A társadalmi élet- és erőinek ismerete	—	—	—	—	—	—	—	66
1. A társadalom szerkezetének és az együttélés feltételeinek ismerete	—	—	—	—	—	—	—	67
2. A társas együttélés által kifejlődött szokások elsajátítása	—	—	—	—	—	—	—	69
3. A gazdasági rend, a javak igazságos elosztása	—	—	—	—	—	—	—	70
4. A munkáranevelés	—	—	—	—	—	—	—	71
5. Az állam szervezetének, a polgári jogoknak az ismerete	—	—	—	—	—	—	—	73
6. A szociális lelkületen alapuló erkölcsi nevelés	—	—	—	—	—	—	—	74
IX. <i>Neveléstörténeti munkássága</i>	—	—	—	—	—	—	—	77
X. <i>Tanítástan</i>	—	—	—	—	—	—	—	79
I. A tanulóra vonatkozó elvek	—	—	—	—	—	—	—	80
II. A tanítás anyagának kiválasztására, elrendezésére vonatkozó elvek	—	—	—	—	—	—	—	83
III. A tanító személyére vonatkozó elvek	—	—	—	—	—	—	—	84
XI. <i>Módszertan</i>	—	—	—	—	—	—	—	86
XII. <i>Iskolaszervezet</i>	—	—	—	—	—	—	—	94
Összefoglalás	—	—	—	—	—	—	—	103
Irodalom	—	—	—	—	—	—	—	104

1943/44 1*683



TJ412

TB 19533